



**ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A MUJERES INMIGRANTES  
AFRICANAS CON VISTAS A SU INTEGRACIÓN  
SOCIOCULTURAL EN ESPAÑA**

Autora: Thérèse Tatiana Nicaise BOUMNYEMB

Máster oficial en *Enseñanza de Español/Catalán para Inmigrantes*

Universidad de Lleida

Curso 2011-2012

Tutor: Javier Terrado Pablo

Facultad de Letras de la Universidad de Lleida

## ÍNDICE

Índice: .....	2
Agradecimientos:.....	4
Introducción: .....	5
Capítulo I: Planteamientos teóricos y metodológicos y objetivos establecidos.....	8
I.1    Planteamiento teórico.....	9
I.1.1    La teoría de los actos de habla de John Langshaw Austin y John Searle.....	9
I.1.2.    La teoría sociolingüística de M.A.K Halliday.....	11
I.2.    Hacia el éxito de la comunicación.....	12
I.2.1.    La lengua, una manera de percibir el mundo.....	13
I.2.2.    La importancia de enseñar la cultura a inmigrante.....	15
I.3.    Planteamientos metodológicos y objetivos.....	17
I.3.1.    El enfoque por tareas.....	17
I.3.2.    Objetivos y competencias que pretendemos conseguir.....	18
Capítulo II: Análisis del contexto docente, diario de las prácticas y evaluación de la acción didáctica.....	23
II.1.    Análisis del contexto docente.....	23
II.1.1.    Presentación de Cáritas Diocesana de Lleida.....	23
II.1.2.    La mujer inmigrante africana en España: contexto y condiciones de aprendizaje de la lengua española.....	25
II.1.3.    Descripción del ambiente de trabajo.....	28
II.2.    Diario de prácticas.....	29
II.2.1.    Descripción y evaluación de la acción didáctica de la profesora voluntaria.....	29
II.2.2.    Descripción y evaluación de nuestra acción didáctica.....	39

II.3. Valoración global de las prácticas.....	46
II.3.1. Los elementos positivos.....	46
II.3.2. Los elementos negativos.....	49
Capítulo III: Propuesta didáctica para el acompañamiento lingüístico y cultural.....	55
Unidad didáctica I: Saludos y presentaciones.....	57
Unidad didáctica II: La familia. ¿Cómo es...? .....	61
Unidad didáctica III: La casa y las tareas domésticas.....	65
Unidad didáctica IV: Horarios y acciones cotidianas.....	68
Unidad didáctica V: La comida.....	70
Unidad didáctica VI: Ir de compras.....	77
Unidad didáctica VII: La ciudad y la vivienda.....	81
Unidad didáctica VIII: Salud, higiene y estética.....	85
Unidad didáctica IX: El mundo profesional...encontrar el trabajo.....	88
Unidad didáctica X. Trámites y documentos.....	92
Unidad didáctica XI. ¿Qué tal el verano pasado?.....	94
Unidad didáctica XII. Planes y viaje.....	95
Conclusión: .....	99
Bibliografía:.....	105
Anexos: .....	110

Nuestro más sincero agradecimiento:

- A la Universidad de Lleida, que nos dio la oportunidad de participar en el programa de ayudas a estudiantes procedentes de sistemas educativos extranjeros.
- Al tutor del TFM, Javier Terrado, por sus consejos, su disponibilidad grande, su paciencia y su precisión en la realización de este trabajo.
- A todos los profesores del máster en *Enseñanza de Español/Catalán para Inmigrantes* por habernos transmitido enseñanzas muy valiosas para nuestra formación académica.
- A la tutora de Cáritas, Olga Garrofé, por su constante disponibilidad y por habernos nos dado la posibilidad de realizar en un clima agradable y sereno nuestras prácticas en su institución.
- A la profesora voluntaria Montse, por el excelente trabajo de colaboración y por transmitirnos experiencias y valores que permanecerán para siempre.
- A la alumna Hawa, por su disponibilidad y su colaboración.
- A nuestros padres Thérèse y Benoît Boumnyemb, por su amor, su atención y sus palabras de aliento.
- A Paul Yon, Jacques Bakina, Serges Pouedet y a todos nuestros familiares, amigos y bienhechores, que nos han ayudado moral, espiritual, material y financieramente para llevar a cabo este trabajo.

## INTRODUCCIÓN

El contexto de mundialización ha convertido la tierra en una aldea global donde todos los hombres se encuentran o han de encontrarse. Comunicarse con un tercero aparece desde luego como una necesidad vital. El fenómeno de inmigración hace más real esta necesidad. Nadie puede pretender vivir, ni sentirse integrado en una sociedad si no es capaz de comunicarse con los miembros de la misma. Ignasi Vila dice en efecto:

Una de las cuestiones centrales para la integración de las personas inmigrantes es el dominio de la lengua del país de acogida (...) difícilmente puede haber integración si no hay posibilidad de comunicarse en la sociedad a la que alguien se ha de incorporar (Ignasi Vila, 2000: 149).

Entonces, la lengua se impone como un instrumento imprescindible de interacción e integración social.

El tema de la enseñanza del español a inmigrantes se extiende en los años ochenta, según la información que nos facilita García Parejo (2004). Estos años corresponden al período de crecimiento de los movimientos migratorios en España. Nace con el objetivo de facilitar la inserción sociocultural y laboral de este colectivo en el país.

El español para inmigrantes, es un campo específico de enseñanza de la lengua que ha merecido una atención particular por parte de muchos investigadores, autores y docentes. Una serie de trabajos, artículos, análisis, obras didácticas, manuales, etc. – algunos consultados y referidos en nuestra bibliografía – han sido producidos con el propósito de mejorar la enseñanza de dicho colectivo. En efecto, sus necesidades e intereses, así como sus motivaciones y expectativas no son las mismas que las de un extranjero que aprende la lengua por afición personal o por sí misma. Tampoco son parecidas a las de un turista que aprende unos elementos básicos de la lengua para poder viajar y descubrir el país. De ahí el interés particular que se le concede.

Dentro del colectivo inmigrante, el caso de la mujer africana ha llamado nuestra atención. Cabe decir que es un campo de investigación no suficientemente explorado. Nuestro objetivo, tal vez pequeño, pero lleno de ambición, es reflexionar sobre qué

metodología, qué estrategias y hacia qué objetivos deben estar orientada su enseñanza, con el fin de facilitar su interacción e integración sociocultural en España y permitir de este modo su desarrollo integral. Los conocimientos teóricos recibidos durante el año académico de formación así como las prácticas como profesora de lengua nos han orientado a lo largo de nuestra reflexión.

Hemos elegido como centro de prácticas la institución Cáritas Diocesana de Lleida. Entre otros muchos servicios, se dedica a la acogida, la enseñanza, la formación y la inserción de personas inmigrantes y a la atención a mujeres con necesidades socioeconómicas. Nuestra labor desde un principio ha sido valorar qué interés tiene una mujer inmigrante africana para con la lengua española. Nos hemos preguntado por qué, para qué, cómo la aprende y cuáles son sus posibles dificultades. Estas cuestiones nos han guiado hasta la producción de una propuesta didáctica para su acompañamiento.

Nuestra práctica ha estado condicionada por el hecho de disponer de una sola estudiante en el centro de Cáritas. Nuestro trabajo se limita al estudio de un solo caso. Este condicionante, que hubiéramos deseado no tener, ha influido considerablemente en el desarrollo del trabajo. Pero la esperanza de que se apuntaran más alumnas o el proyecto de formar otro pequeño grupo fuera del centro no se cumplió. Esto ha limitado de alguna manera nuestro campo de observación, de análisis, de actuación y de experimentación. A pesar de todo, creemos que el impacto de estas condiciones impuestas ha sido mitigado y hemos podido lograr los resultados a los que queríamos llegar.

El presente trabajo se estructura en tres capítulos. El primero presenta las bases teóricas y metodológicas que nos han guiado a lo largo de la investigación, la práctica y la propuesta. Nos centramos en diversas hipótesis y teorías: la teoría de los actos de habla de John Langshaw Austin y John Searle, la teoría sociolingüística de M.A.K. Halliday, la teoría de la relatividad lingüística de Sapir y Whorf. Luego enunciamos los motivos de elección del tema y sentamos las bases del método comunicativo con enfoque por tareas para la enseñanza a mujeres inmigrantes africanas.

El segundo capítulo presenta nuestro período de prácticas, desde el análisis del contexto docente hasta la observación y la actuación como profesora de español. Incluye el diario de prácticas que desemboca en la evaluación completa de la acción didáctica.

El último capítulo es una propuesta didáctica para el acompañamiento lingüístico y cultural de la mujer inmigrante africana. Está elaborado a la luz de los planteamientos teóricos y metodológicos y de lo experimentado en las prácticas. Conscientes de que a diario, el desconocimiento de la lengua priva a la mujer inmigrante de los mínimos servicios y constituye una parálisis para su inserción social y su desarrollo integral en España, hemos recapitulado y desarrollado con vistas a su competencia comunicativa las diferentes temáticas que contemplan sus intereses y necesidades inmediatas. La selección de las mismas se ha hecho después de una encuesta a más de quince mujeres africanas (ocho camerunesas, cuatro nigerianas, dos gambianas, una senegalesa y una marfileña), sobre sus expectativas en el momento de matricularse en una clase de español. Concretamente, queríamos saber qué es lo que les habría gustado aprender o lo que les gustaría aprender en el futuro para poder defenderse a diario en su vida.

La propuesta didáctica se resume en un conjunto de doce temáticas que incluyen las nociones, las funciones del lenguaje, los exponentes lingüísticos, los contenidos gramaticales, los contenidos socioculturales, la competencia intercultural y la competencia existencial de que precisan las alumnas para poder comunicarse adecuadamente en su día a día.

## **CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS Y OBJETIVOS ESTABLECIDOS**

“A la hora de iniciar un viaje es necesario preparar adecuadamente la maleta”. Así empieza el argumento de Primitivo Sanchez Delgado (2005: 102) respecto de la necesidad de un fundamento teórico y metodológico antes de comenzar un proceso didáctico. Las teorías de la enseñanza se definen como “la acción **normativa** del profesorado tras la experimentación práctica en el aula” (Villena Hugueras y Martinez Rodriguez (2008: 44). Existen numerosas teorías de enseñanza que varían en función de los objetivos que se quiere que el alumno alcance. Dentro de esta lista no exhaustiva, podemos citar como ejemplo:

- La teoría de Gardner sobre las aproximaciones múltiples a la comprensión. Los principios que la fundamentan son la inteligencia múltiple y el respeto de las capacidades individuales. Centra su atención en algunos temas de interés en relación con el currículum, para profundizarlos después desde distintos enfoques y capacidades del individuo. Valora los conocimientos y las competencias generales del sujeto, así como su capacidad interdisciplinaria.
- La teoría del constructivismo y la reflexividad de Perkins y Unger. Su objetivo es enseñar y aprender para comprender. Se preocupa por la comprensión y las representaciones que provoca. Propone una enseñanza dinámica, participativa e interactiva del sujeto.
- La teoría del aprendizaje constructivista de Mayer. Contempla una construcción individual y social de conocimiento del alumnado a partir de problemas y casos prácticos. Su objetivo es dar al aprendiente herramientas de creación de sus propios procedimientos para resolver una situación problemática.
- La teoría del aprendizaje abierto de Hannafin y Land. Se funda sobre el pensamiento divergente con el tratamiento de temáticas no estructuradas o que admitan distintos enfoques, procesos y resultados. Como la teoría de Gardner, valoriza los saberes y las competencias generales del alumno. Además, lo lleva a ser creador-constructor de sus propios conocimientos.



- Las teorías de aprendizaje basadas en objetivos o en proyectos. Pretenden que el alumno aprenda a través de la práctica. Asocia en el conocimiento hechos y procedimientos reales en su contexto de uso, fuera del ámbito educativo. Permiten desarrollar competencias prácticas en un contexto determinado de la actividad humana.<sup>1</sup>

Ninguna teoría es universal; todas son situacionales. Del mismo modo, ninguna excluye totalmente a otra. Es decir que se puede recurrir de vez en cuando a una u otra según los fines a los que queremos llegar. Sin embargo, es necesario definir lo más explícita y lo más claramente posible una teoría que cuadre con el contexto y los objetivos establecidos. En efecto, “sólo una teoría consciente y estructurada puede servir como guía de la práctica” (Sánchez Delgado, 2005: 102).

En este capítulo, presentamos las teorías, los postulados y los planteamientos metodológicos que hemos elegido para la enseñanza del español a mujeres inmigrantes africanas con vista a su interacción e integración en la sociedad española.

### **I.1. Planteamiento teórico**

Definir las bases teóricas de la acción didáctica permite circunscribir el trabajo docente de acuerdo con los objetivos fijados. El marco teórico en el cual se perfila nuestro trabajo es el método comunicativo, basado en la teoría de los actos de habla<sup>2</sup> de John Langshaw Austin (*How to do things with words*)<sup>3</sup> y John Searle (*Expression and meaning*) y en la teoría sociolingüística de MAK Halliday (*El lenguaje como semiótica social*).

#### **I.1.1. La teoría de los actos de habla de John Langshaw Austin y John Searle**

La teoría de los actos de habla es una teoría de la comunicación. Nace de la pragmática que es una disciplina que estudia el lenguaje, especialmente el habla como instrumento de acción sobre el interlocutor. Se interesa por los actos del lenguaje y por los principios de la conversación (Dortier, 2001: 316).

---

<sup>1</sup> Sacados de Villena Huguera y Martínez Rodríguez (2008).

<sup>2</sup> También llamado acto de lenguaje.

<sup>3</sup> Traducción francesa *Quand dire c'est Faire* (1979).

La teoría de los actos de habla presenta el carácter activo del habla. Para Austin, hablar es actuar. John R. Searle en el mismo orden de ideas presenta la necesidad de basar la teoría de los actos del lenguaje en una teoría de la acción. Ambos convienen en que el lenguaje es una herramienta que permite actuar en el mundo social, especialmente en un receptor o interlocutor real o posible. Hablamos o escribimos para informar, obtener información, preguntar, aconsejar, convencer, amenazar, seducir, impresionar, prometer, avisar, etc. Estas realizaciones son lo que se llama actos del habla.

El éxito de todo acto de habla depende de unas circunstancias de enunciación que Searle llama condiciones de felicidad. Podemos distinguir: un procedimiento reconocido convencionalmente, la enunciación de ciertas palabras por ciertas personas en ciertas circunstancias, la participación activa de ambos protagonistas, las intenciones comunicativas, el efecto que quieren provocar y la realización del mismo. El no cumplimiento de uno de estos elementos afecta directamente a los objetivos comunicativos del acto. Austin dirá en tal caso que el acto ha fallado.

Un caso: un acto de habla como ordenar necesita que el locutor esté en condiciones de influir en el interlocutor y requerir de él el cumplimiento de la orden.

Otro caso: un enunciado como “*Hace frío*” o “*¿Qué hora es?*” necesita una interpretación de la intención comunicativa del locutor. La primera frase puede tener más bien valor de orden que ser una constatación como pretende literalmente. En este caso, es un orden al interlocutor de cerrar las ventanas, o de ponerse un abrigo. Si a esta frase contesta sólo por la afirmativa, el acto ha fallado. La segunda frase por su parte, en vez de ser una petición de información puede ser más bien una información (*tengo cosas que hacer*) o una invitación a salir. Por lo cual una simple respuesta del interlocutor (*Son las dos y media*) sin entender la intención comunicativa sería un fallo del acto.

Vemos con estos ejemplos que la lengua no es un código cerrado. Es posible expresar un mismo acto de diferente manera. Del mismo modo, se puede emplear el mismo enunciado para realizar actos de habla diferentes, según el contexto y la situación de comunicación. De ahí la ventaja de enseñar / aprender la lengua según el modelo: “ámbito - nociones - funciones”, conceptos que se inspiran en los actos de habla.

La riqueza de expresión de una lengua es lo que puede causar dificultades de interpretación al interlocutor y provocar un fallo en la comunicación. Por tanto, para interpretar un acto de lenguaje, hay que prestar atención a las circunstancias de enunciación, al vocabulario, a la estructura del enunciado, a la entonación (si es oral), a la relación que existe entre ambos interlocutores, pero sobre todo a la situación de comunicación global. Se trata pues de analizar el habla como un signo, en todos sus componentes: forma, estructura, contexto y sentido. De ahí la aportación del postulado de Halliday.

### **I.1.2. La teoría sociolingüística de M.A.K Halliday**

En su teoría sociolingüística, M.A.K Halliday entiende el lenguaje como semiótica social. Algirdas Greimas (1970) define la semiótica como la disciplina que analiza la expresión. Jenaro Talens (1983: 27 y 29) nos propone las definiciones de Umberto Eco para quien es, por una parte, la técnica de investigación de la que se apropia la filosofía del lenguaje para hablar de los signos, por otra parte, la disciplina que estudia las relaciones entre el código y el mensaje, y entre el signo y el discurso. Romera Castillo nos sugiere también la definición de Sebastián Serrano que dice que la semiótica es:

una ciencia que estudia las diferentes clases de signos, así como las reglas que gobiernan su generación y producción, transmisión e intercambio, recepción e interpretación. Es decir que la semiótica está vinculada a la comunicación y a la significación y, en última instancia, de forma que las incluye a las dos, a la acción humana. (José Romera Castillo; 1992: 4)

Entender el lenguaje como semiótica social significa concebirlo como expresión social, como código en un contexto, como un sistema de funcionamiento de signos dentro de una comunidad.

Halliday invita a considerar el lenguaje en el contexto total de la interacción entre un individuo y otros individuos. Lo define desde luego como “un conjunto de comportamiento socialmente contextualizados, un potencial de significado ligado a situaciones de uso” (Halliday, 1982: 49).

Tomando en cuenta su postulado, la didáctica de la lengua ya no contempla sólo la competencia lingüística sino también la dimensión social de la lengua como herramienta de comunicación con un tercero. Se trataría pues de enseñar la lengua con las cualidades esenciales de la sociedad que la usa, para que el individuo adquiriera la habilidad para interactuar y comportarse de manera adecuada y eficaz en la comunidad de habla en la cual se encuentra, respetando no sólo el código lingüístico, sino también las convenciones sociales, las reglas de uso en función del contexto sociocultural. Dice de hecho que no conocemos nuestra lengua como un sistema abstracto de signos lingüísticos:

la conocemos en el sentido de saber cómo utilizarla, sabemos cómo comunicarnos con otras personas, cómo elegir formas de lenguaje apropiadas al tipo de situación en que nos encontramos (Halliday, 1982: 23)

A diferencia de Austin y de Searle, Halliday no valora solamente el contexto situacional de comunicación sino también los usos y funciones sociales de los sistemas de signos, según el contexto social y el contexto cultural en el que el individuo se mueve.

Las dos teorías elegidas nos permiten reflexionar sobre las necesidades comunicativas de la mujer inmigrante africana. Permiten reflexionar sobre la comunicación como acto social, para su interacción e integración en la sociedad española. En efecto, utilizar la lengua para realizar actos es una clave para la interacción social, para la relación activa entre interlocutores en una situación de comunicación. Por el otro lado, la comunicación como fenómeno social, es la clave para la integración del inmigrante en la comunidad española. Pero para ser efectivo, el acto comunicativo ha de ser gobernado por habilidades lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas que garantizan la competencia comunicativa del hablante.

## **I.2. Hacia el éxito de la comunicación**

El éxito de la comunicación en un contexto de diversidad cultural no depende sólo del dominio lingüístico de ambos interlocutores sino en gran mayoría de la visión del mundo de cada uno. En este apartado, vamos a presentar la lengua como prisma a través del cual el hablante enfoca la realidad. Luego presentaremos la necesidad de enseñar la cultura a inmigrantes, con vista a una comunicación exitosa.

### **I.2.1. La lengua, una manera de percibir el mundo**

La didáctica de lengua durante muchas décadas ha contemplado la competencia lingüística del alumno. Sin embargo, conocer una lengua y hablarla no es sinónimo de comunicar. La comunicación no se reduce a emitir sonidos dirigidos a un interlocutor y en entender lo que él dice. Incluye otros muchos elementos entre los cuales se hallan la identidad y la personalidad de los hablantes.

La mujer inmigrante africana llega a España moldeada ya por sus patrones culturales adquiridos desde la niñez, periodo en que aprendió su lengua materna. En efecto, la cultura se transmite al niño a través el lenguaje, mediante la interacción cotidiana en la familia, la escuela, etc. Halliday dice a este propósito que

la lengua es el canal principal por el que se transmiten los modelos de vida, por el que (el niño) aprende a actuar como miembro de una “sociedad” (...) y a adoptar su “cultura”, sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y sus valores (Halliday, 1982: 18).

Aprendiendo a hablar, el niño aprende simultáneamente los contextos, los comportamientos y las convenciones sociales relacionadas con lo que dice.

Entonces, dos hablantes de la misma lengua se entienden y se relacionan más fácilmente que dos de lenguas distintas, aunque uno hable perfectamente bien la lengua del otro. Esto se debe a que conceptualizan de manera diferente los mismos fenómenos. Es la esencia de la teoría de relatividad lingüística de Sapir y Whorf, después de su indagación sobre la correlación entre lengua y visión del mundo. Tras muchos experimentos prácticos a diferentes grupos lingüísticos, por ejemplo unas tareas de agrupación de acciones entre niños coreanos e ingleses, la concepción del número gramatical en inglés y en yucateco, el concepto de frío y caliente en la cultura mazateca, la concepción del espacio en varias culturas, Whorf llega a la conclusión de que la lengua determina el pensamiento y la visión del mundo de sus hablantes; “es un prisma a través del cual vemos y enfocamos la realidad” (Luque Durán, 2001: 499). En otros términos, cada lengua es el reflejo de la cosmovisión de un pueblo. Por consiguiente el conocimiento y la percepción del mundo de dos hablantes de lenguas distintas son relativamente diferentes.

De este modo, en una situación de comunicación entre la mujer inmigrante africana y el sujeto español, cada uno queda influenciado por su lengua materna desde la cual capta la realidad:

cada hablante a través de su lengua recibe una diferente “visión del mundo (...) La visión del mundo determina en gran medida la estructura de una lengua por tanto todos los esquemas e imagería que en el ámbito cognitivo determinan el componente semántico de una lengua tienen su base en una visión del mundo determinada (Luque Durán, 2001: 489 y 492).

La visión del mundo de una comunidad determina la estructura semántica y referencial de su lengua. Razón por la cual Luque Durán añade que

para comprender bien una lengua, tanto su gramática y su léxico como sus usos pragmáticos es necesario comprender su cultura, es decir, los valores sociales y culturales asociados a las palabras (Luque Durán, 2001: 492).

En otros términos la buena comprensión de una lengua está determinada por el conocimiento de su cultura.

Todo este postulado se debe a que la lengua como instrumento de comunicación se crea en función de las necesidades comunicativas concretas de la comunidad. Por lo cual no puede existir la palabra *higuera* en una lengua si no existe este referente, ni se sabe lo que es. Tomemos un caso más concreto. Una alumna africana que parte de su lengua materna para aprender el español, es decir una que no tiene anteriormente un conocimiento en otra lengua europea encontrará unas dificultades para distinguir por ejemplo los colores. Confundirá sin duda el naranja con el amarillo, el amarillo con el rubio, el burdeos con el rojo y el rojizo, el azul con el verde, el blanco con el gris, etc. Dirá por ejemplo que alguien tiene un cabello de color rojo cuando es rojizo. Esto se debe a que su lengua tiene un repertorio limitado de colores y el burdeos, el rojo y el rojizo tienen la misma designación.<sup>4</sup>

Esta dificultad, no la tendrá otra alumna de la misma cultura y lengua materna que ella, pero que ha aprendido anteriormente el inglés, el francés o cualquier lengua occidental. Con este ejemplo entendemos que cada lengua corresponde a una visión

---

<sup>4</sup> Es el caso del, mi lengua materna. Los colores gris, sepia, kaki, marrón y rojizo se llaman “*siba*”. Los colores rojo, rosa, rojizo, burdeos, violeta se llaman *koyob*. El beige y blanco se llaman *puba*, el amarillo y naranja se llaman *maòo maòo*. Agradecemos al Padre Jacques Bakina estas informaciones detalladas.

particular de la realidad y conocer muchas lenguas equivale a tener una diversidad de visión del mundo, lo que facilita la comunicación con un tercero.

En un contexto de diversidad lingüística y cultural, dado la diferencia de percepción del mundo que tiene cada hablante de una lengua particular, el acto comunicativo ha de ser precedido por las cuestiones: ¿Con quién hablo? ¿Piensa lo mismo que yo? Estas preguntas orientarán a los hablantes hacia la interpretación de la intención comunicativa del interlocutor. Conocer la visión del mundo del interlocutor es una clave para una interacción exitosa, libre de malentendidos y de choques culturales. De ahí la importancia de enseñar la cultura de la lengua meta.

### **1.2.2. La importancia de enseñar la cultura a inmigrante**

La cultura se define como “el conjunto de modos de vida, costumbres, conocimientos, ideas, tradiciones que caracterizan a un grupo social o a una época” (Espasa Calpe S.A, 2008: 493). La definición que da Raymond Ruyer (1977: 49) pone de relieve el medio de transmisión. Dice que la cultura es “tout ce qui, dans la vie humaine, sociale et individuelle est transmis par le milieu social, et non par l’hérédité : langue, mœurs, croyances, rites et structures du comportant.” Romera Castillo (1983: 143) por su parte la entiende como

el hecho colectivo generalizado en la cotidianeidad de la vida de la sociedad y que se manifiesta en diferentes estilos de vida, pautas de conductas, modos de actuar y de pensar, etc.

Esta última definición presenta el valor comunicativo de la cultura como medio de expresión. Hemos visto en el apartado precedente la interrelación entre lengua y cultura. La lengua traduce la percepción del mundo de una comunidad y por extensión su cultura, y la cultura se transmite a través de la lengua. Lengua y cultura son indisociables en el acto comunicativo, razón por la que la competencia cultural e intercultural es una clave del éxito de la comunicación, mucho más en un contexto multicultural. El papel del profesor de ELE es, pues, el de enseñar la cultura española a través de y para la lengua española.

Como hemos dicho anteriormente, cada hablante tiene sus patrones culturales adquiridos desde la niñez. Por eso, la comunicación entre la mujer inmigrante y un

interlocutor español requiere un conocimiento previo de este y de su visión del mundo. Esto se debe a que más allá del acto de emisión y de recepción, cuando un *Yo* se dirige a un *Tú* es su estructura mental, su personalidad, su identidad, las ideas compartidas en su grupo social, su modo de ser los que se expresan a través de lo que dice, de su forma de pensar y de actuar.

Evidentemente, de una cultura a otra, las convenciones, los comportamientos sociales, los modelos de vida cambian, mucho más cuando las dos culturas están alejadas, como lo son la cultura europea y la africana. Por tanto, una palabra, un gesto, una actitud puede tener diferentes significados de un grupo social a otro. Es necesario que la mujer inmigrante tenga competencia cultural para no fallar en el acto comunicativo. Como dicen Inma Sánchez y Alicia Castillo:

El desconocimiento de fórmulas y actuaciones básicas para desenvolverse en nuestro contexto social y cultural puede dar lugar a algún que otro malentendido (Inma Sánchez y Alicia Castillo, 2003: 3)

Imaginemos la situación de comunicación siguiente:

Una mujer inmigrante de cultura africana que llamaremos Muna está invitada a casa de su colega español Pablo para cenar. Nada más entrar, éste la invita a visitar la casa. Visita el salón, el comedor, la cocina, etc. cuando le invita a ver su habitación, ella se niega. Esta negación para el colega español se puede interpretar como: “*no me gusta tu casa*”, “*no me gusta tu compañía*”, “*no me siento bien*”, “*ya no puedo quedarme*”

Pero para Muna, la invitación a entrar en la habitación del colega significa: “*me quiero acostar contigo*” por eso se niega a entrar. Puede ser que reaccione incluso de forma agresiva para expresar su descontento al compañero de trabajo.

Este malentendido nace del hecho de que cada uno concibe la realidad de forma diferente en función de sus convenciones sociales. De ahí el choque.

Esta ilustración demuestra que la competencia lingüística sin la competencia cultural no garantiza el éxito de la comunicación.

En efecto, para que el mensaje vaya de un emisor a un receptor y que éste lo entienda tal cual, sin malentendido, ambos protagonistas deben tener la misma visión de la realidad



o al menos, tener en cuenta que no todo lo que se expresa en su lengua o la forma de expresarlo tiene el mismo significado en la lengua del interlocutor.

### **I.3. Planteamientos metodológicos y objetivos**

Como todo inmigrante, los objetivos e intereses de la mujer inmigrante africana al aprender la lengua española son: relacionarse con su entorno y satisfacer sus necesidades comunicativas diarias. Más que un saber abstracto, lo que necesita es el uso práctico de la lengua en las diferentes situaciones comunicativas en las que se encontrará a diario en todos los campos de su vida.

Nuestro trabajo como profesora es estudiar sus necesidades comunicativas, saber en qué y para qué necesitará usar la lengua y sobre todo encontrar el método más adecuado para cumplir sus objetivos e intereses.

En esta segunda parte, presentamos el enfoque que hemos elegido y los objetivos que pretendemos alcanzar.

#### **I.3.1. El enfoque por tareas**

La metodología que fundamenta nuestro trabajo es el **enfoque por tareas**. Es un modelo didáctico en el que se da prioridad a la comunicación.

Según las explicaciones sacadas del *Diccionario de términos clave de ELE*, podemos definir la tarea como una propuesta para un aprendizaje concreto. Consiste en la realización en el aula de actividades comunicativas. Asimismo, podemos definir la actividad comunicativa como una actividad práctica de uso de la lengua, concebida en función de las necesidades e intereses de los alumnos para que aprendan a comunicarse usando la lengua para llegar a determinados fines.

A la luz de nuestra lectura de David Nunan (1996), de Zanón Gómez (1999) y de Sonsoles Fernández y Mariarita Caselatto (2001), podemos decir que el enfoque por tareas permite trabajar simultáneamente todas las destrezas. Atiende tanto a la forma como al contenido del objeto lingüístico. Tiene la riqueza de reproducir o simular

situaciones comunicativas que encontrará el alumno en su vida real. Su procedimiento de trabajos en parejas o en grupos más o menos reducidos garantiza una acción abierta y permite la intervención activa de los alumnos y sus aportaciones personales. Da mucho interés a la fluidez y la capacidad de usar todas las estrategias posibles para salir airoso de cualquier situación de comunicación y conseguir los propios fines.

Las actividades comunicativas que más nos interesan son los juegos teatrales (*role play*) que permiten reproducir situaciones de la vida real, a fin de provocar una comunicación efectiva y auténtica, a imitación de lo que ocurre en la realidad. La realización de dichas actividades permite al profesor llamar la atención de los alumnos sobre determinados puntos, ya sea en el nivel lingüístico como en el nivel sociolingüístico, pragmático o cultural. Permiten también plantear situaciones problemáticas que exigen el saber ser y el saber existir del alumno. Las actividades comunicativas dan la posibilidad de multiplicar diversas situaciones de comunicación y de conseguir en cada una un objetivo comunicativo. De realizarlas, los aprendientes consiguen desarrollar gradualmente su autonomía.

El enfoque por tareas pretende aprender la lengua usándola, como sucede en las situaciones de aprendizaje natural. La lengua se concibe como un medio para alcanzar un fin. Por ejemplo, hacer una solicitud o una entrevista de trabajo, ir de compras, visitar a un amigo, etc.

Este método facilita la capacidad de uso de la lengua. En efecto, el aprendiente no corre el riesgo de tener un rico saber declarativo de la lengua (fonética, ortografía, gramática, semántica, sintaxis, etc.) con dificultad a la hora de expresarse, porque el aprendizaje haya sido descontextualizado de su uso real.

### **I.3.2. Objetivos y competencias que pretendemos conseguir**

El Plan Curricular del Instituto Cervantes, establece tres objetivos fundamentales que deben desarrollarse en la enseñanza integral del español como lengua extranjera: el *alumno como agente social*, capaz de desenvolverse en situaciones habituales de comunicación; el *alumno como aprendiente autónomo*, responsable de su propio aprendizaje y el *alumno como hablante intercultural* capaz de identificar los aspectos

relevantes de la nueva cultura y de establecer puentes entre su cultura de origen y la cultura de los países hispanohablantes.

El método comunicativo con enfoque por tareas nos facilita la consecución de estos tres objetivos y especialmente el desarrollo de diversas competencias para la interacción de la mujer inmigrante africana en la sociedad española, su integración en la misma y su desarrollo integral.

Inspirándonos del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, orientamos nuestra actividad docente por una parte hacia la valoración y la mejora de las competencias generales de las alumnas, por otra parte hacia el desarrollo de su competencia lingüística y comunicativa.

❖ Las competencias generales:

- El *saber*: pretendemos valorar e incrementar los conocimientos declarativos que las alumnas tienen del mundo, de la sociedad, de la cultura a través de intercambios abiertos sobre temas de su interés.
- El *saber hacer*: queremos desarrollar sus destrezas y habilidades diversas, tanto al nivel lingüístico como extralingüístico, a través de tareas prácticas de resolución de problemas que las capaciten para emplear estrategias para salir airoso de situaciones de comunicación.
- El *saber aprender*: queremos explotar su capacidad de aprender y facilitarles métodos que les ayuden a adquirir de manera significativa nuevos conocimientos y a seguir un aprendizaje autónomo.
- El *saber ser* o la competencia existencial. Es la competencia que para nosotros tiene más importancia en la consecución de los objetivos comunicativos de las alumnas, de su interacción y su integración social en España, porque incluye en su desarrollo la competencia cultural e intercultural, que garantizan la competencia comunicativa en un contexto de diversidad cultural. Por esta razón, bueno será que nos detengamos un poco para presentarla.

Alfredo Hernando Calvo (2009) define la competencia existencial como el conjunto de componentes afectivos y sociales holísticos que incluyen una combinación de saberes (conocimiento del mundo y conocimiento declarativo) y unas habilidades y actitudes que sirven para desenvolverse adecuadamente en cualquier situación de comunicación, prevenir y resolver diferentes tipos de conflictos interculturales.

La competencia existencial remite a las características individuales del sujeto: actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos y todos los factores de su personalidad que influyen en el acto comunicativo.

Hernando Calvo propone cinco elementos clave para el desarrollo de la competencia existencial. Estos elementos son los que pretendemos que las mujeres inmigrantes africanas adquieran para su desarrollo como hablante intercultural. Son:

- 1- La apertura a la diversidad cultural: queremos que tengan una actitud positiva ante la lengua y la cultura española, que conozcan, comprendan, aprecien y disfruten las riquezas culturales hispánicas y sus diversas manifestaciones, con fines personales y comunicativos.
- 2- La tolerancia: pretendemos que respeten las identidades culturales de otros, sus opiniones y visión del mundo aunque no cuadren con la suya ni con sus valores socioculturales.
- 3- Las habilidades sociales para la interculturalidad: deseamos que se adapten a la cultura hispánica y que tengan una conducta adecuada a su nuevo contexto sociocultural. Esto les permitirá conseguir un alto nivel de competencia comunicativa, evitar o resolver fácilmente los conflictos interculturales a los cuales se pueden enfrentar.
- 4- La gestión y mediación en conflictos interculturales: queremos que sean capaces de encontrar soluciones conciliadoras en situaciones de conflictos, mediante diálogos y negociaciones, que tengan paciencia, que sepan crear un ambiente de confianza, escuchar a su(s) interlocutor(es), identificarse con ellos para prevenir sus reacciones.
- 5- El manejo o control de los factores afectivos: queremos que sean capaces de dominar sus propias emociones para no actuar de forma impulsiva en situación de conflicto o de choque cultural.

Competencia existencial y competencia intercultural están interrelacionadas. La competencia intercultural persigue que “una persona sea capaz de interactuar de forma adecuada en un contexto internacional e intercultural.” (Vande Casteele, 2008: 856). Esto se consigue gracias a la competencia existencial, las diferencias actitudes referidas más arriba y que contemplan el saber vivir y el saber convivir. La competencia existencial permite adquirir la competencia intercultural y la competencia intercultural es una manifestación de la competencia existencial. Ambos elementos son muy determinante para el desarrollo de la mujer inmigrante. Su ausencia puede llevarla a fracasos personales y a importantes fallos en la comunicación. Su efectividad es un componente más para lograr la competencia comunicativa.

❖ La competencia comunicativa:

Es “la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla” (Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE*. En línea). Implica otras muchas competencias:

- la competencia lingüística: es el interés fundamental de la enseñanza de la lengua. Pretendemos que las alumnas inmigrantes dominen la lengua para poder relacionarse e interactuar en los diferentes ámbitos (públicos, personales, profesionales y educativos). No nos interesa proporcionarles conocimientos normativos en léxico, fonología, sintaxis, gramática, semántica, ortografía, etc. sino enseñarlas a usarlos en contexto. En efecto, no formamos a lingüistas sino a agentes sociales que necesitan usar adecuadamente la lengua como instrumento de comunicación. La competencia lingüística sólo es efectiva cuando situamos la lengua en el contexto sociocultural que le da sentido; de ahí la aportación de las dos competencias siguientes.
- la competencia sociolingüística: pretendemos que las alumnas dominen las normas sociales que acompañan el uso de la lengua. Por ejemplo, los marcadores de relaciones sociales, las normas de cortesía, los registros de

lengua, etc., para que sepan comportarse con adecuación a los requisitos de la sociedad.

- Las competencias pragmáticas: queremos que las alumnas adquieran el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de textos, la fluidez oral y la precisión.

Nuestros planteamientos teóricos y metodológicos se han ilustrado y aplicado a lo largo de los dos siguientes capítulos. Por una parte como guía de nuestra reflexión, durante el período de observación, de los modelos de enseñanza que recibe hasta ahora la alumna, sus provechos y sus límites. Por otra parte, como base para concebir la propuesta didáctica para la enseñanza a mujeres inmigrantes africanas.

## **Capítulo II: ANÁLISIS DEL CONTEXTO DOCENTE, DIARIO DE LAS PRÁCTICAS Y EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN DIDÁCTICA.**

Este capítulo repasa completamente nuestra experiencia, es decir las condiciones en las cuales nos hemos movido, lo aprendido, lo experimentado, lo transmitido, en breve, toda nuestra acción didáctica. Antes de presentar dicha acción didáctica, es preciso conocer el ambiente en el cual nos hemos movido porque es el que ha condicionado nuestro trabajo. Entonces, la primera parte del capítulo se dedica al examen de nuestro contexto docente. Incluye la presentación del centro o la institución de realización de las prácticas, la descripción del ambiente de trabajo (el aula, los materiales, los recursos, las condiciones de trabajo, etc.), la presentación de la alumna como mujer inmigrante africana en un contexto de aprendizaje de español y el contexto sociocultural que condiciona su aprendizaje. En la segunda parte, describimos y comentamos el diario de las prácticas. Por un lado, nos interesamos por el período de observación de las actuaciones de la profesora voluntaria. Por otro lado, presentamos nuestro período de práctica como profesora de lengua española. En la última parte, evaluamos toda la práctica: nuestros logros, lo que hemos aprendido, lo que hemos transmitido, los problemas encontrados y los límites de nuestras actuaciones.

### **II.1. Análisis del contexto docente**

Presentamos en esta parte la institución Cáritas Diocesana de Lleida, centro de realización de las prácticas. El objetivo es saber lo que es y a qué se dedica, sobre todo en lo que se refiere a la atención al inmigrante. Luego presentamos La mujer inmigrante africana en España y los contextos y condiciones que influyen en su aprendizaje de la lengua española. Esta presentación incluye las características de la alumna Hawa quien nos ha servido como estudio de un caso. Por fin, describimos nuestro ambiente de trabajo.

#### **I. 1.1. Presentación de Cáritas Diocesana de Lleida.**

La presentación que hacemos en este apartado es la síntesis de las informaciones facilitadas por la tutora de Cáritas, Olga Garrofé y complementadas por nuestra consulta

de los informes anuales del centro (*Memòria Càritas 2010* y *Memòria Càritas 2011*) así como de su página web ( [www.caritaslleida.net](http://www.caritaslleida.net) ).

Cáritas es una confederación oficial de las entidades de acción caritativa y social de la Iglesia católica en España. Instituida por la Conferencia Episcopal, está a cargo del Obispo de cada diócesis. Desarrolla dentro de España una importante labor de apoyo y promoción social a diversos grupos sociales en situación de precariedad y/o exclusión social. Cada centro de Cáritas tiene una línea de trabajo específico. En lo general, los servicios que ofrecen son: la acogida, atención primaria y atención de base, el empleo, el comercio justo, la promoción de los Derechos Sociales, la atención a personas mayores, a enfermos de Sida, a reclusos y ex-reclusos, a drogodependientes, a personas sin hogar, a personas con discapacidad, a mujeres, a jóvenes y niños, a familias y a inmigrantes, colectivo que nos interesa.

Las líneas de trabajo con los inmigrantes son las siguientes:

1. Primera acogida como puerta de entrada para todas las personas que necesitan apoyo. Abarca actividades de primera información, derivación y coordinación con los servicios sociales, ayudas puntuales de emergencia, cubrimiento de las necesidades básicas (alimentos, vestido, alojamiento), derechos fundamentales básicos (vivienda, salud, educación, etc.), asesoramiento jurídico, formación prelaboral, intervención en situaciones de riesgo y promoción lingüística, que es donde se sitúa nuestro campo de acción.

2. Alojamiento temporal en centros de acogida repartidos por todo el territorio. Estos centros a su vez se dividen en centros de emergencia o primera acogida que son para media estancia y pisos tutelados para larga estancia. La alumna ocupa con sus niños un piso tutelado.

3. Asesoramiento jurídico a través de la Red Legal de Cáritas, formado por profesionales voluntarios o contratados.

4. Servicios de mediación intercultural con apoyo de traductores e intérpretes y centros interculturales para incorporar las diferentes culturas en toda la intervención de Cáritas.



5. Trabajo con menores no acompañados, que sufren el castigo de ser tratados como extranjeros y no como menores.

6. Centros de formación que abarcan desde la alfabetización, la lengua, el refuerzo escolar, hasta la formación constante de profesionales.

Casi todo el personal de Cáritas está compuesto de voluntarios que dedican sus horas al acompañamiento de personas necesitadas. Entonces, los profesores de lengua española suelen ser personas de diversas formaciones que no siempre están especializadas en la enseñanza del español como lengua extranjera. No vamos a presentar a la profesora voluntaria que acompaña a nuestra alumna desde hace un año. Lo que sí nos interesa es la presentación de la alumna en cuestión como uno de los prototipos de la mujer inmigrante en España y el análisis de sus circunstancias de estudio.

### **I. 1.2. La mujer inmigrante africana en España: contexto y condiciones de aprendizaje de la lengua española.**

La enseñanza ha de tomar en cuenta las condiciones de estudio del sujeto dentro y fuera del aula. Más precisamente, ha de interesarse por el marco social, personal, económico y cultural que lo rodea y que de una forma u otra influye en el proceso didáctico. Por esta razón, vamos a examinar el contexto y las condiciones de aprendizaje de la mujer inmigrante africana en España.

La enseñanza a mujeres inmigrantes supone la enseñanza a adultos. Esto implica unas realidades que pueden afectar su participación en los cursos de español e influir en el desarrollo de su propio aprendizaje.

Al nivel económico, su interés primordial es trabajar para poder sobrevivir. Entonces, fácilmente abandonan las clases a favor de dicho interés.

En el plano cultural, cabe decir que, a diferencia de los niños o adolescentes, los adultos llegan en España con una identidad cultural propia, una lengua y unos valores previos que, al entrar de manera obligada en contacto con los del país de acogida, crean a veces tensiones que pueden tener repercusiones en la construcción de su propia identidad, en la relación con su entorno español e incluso en su amor e interés para

aprender y usar la lengua. Respecto a este último elemento, cabe decir que un estudiante extranjero que elige deliberadamente aprender el español como lengua extranjera no tiene la misma afición para con la lengua que una persona que se ve forzada a aprenderla para poder insertarse en la sociedad. El primero aprenderá por deseo y pasión y el segundo por obligación y presión.

Al nivel social y afectivo, sus condiciones sociales y más precisamente su estatuto de inmigrantes les fragiliza psicológicamente. Al ser un grupo minoritario percibido muy a menudo con connotaciones negativas, se sienten marginadas o rechazadas por su entorno. Muchas veces, se encierran en sí mismas, resistiendo de este modo a todo intento de incorporación a la comunidad del país de acogida.<sup>5</sup> En otros términos, no se relacionan con los nativos. Es el caso de nuestra alumna, que sólo tiene compañías gambianas y como mucho, de otros países africanos de la misma lengua que ella. Entonces, no tiene mucho interés en aprender la lengua, porque en su grupo habla su lengua materna. Por tanto, el español no es su lengua de uso diario sino circunstancial. Por esta razón, todo profesor debe tomar en cuenta los parámetros afectivos que condicionan al sujeto inmigrante para que tenga más confianza en sí mismo, más voluntad de convivir con los nativos y por consiguiente, más interés en aprender su lengua.

En cuanto a los elementos individuales, podemos citar las obligaciones familiares, para el caso de mujeres casadas o con niño, que tienen que dedicar mucho tiempo al cuidado de su hogar o de sus niños. También hay los horarios de trabajo, que no permiten dedicar mucho tiempo a las clases. Otro desventaja puede ser la edad, que dificulta la adquisición una nueva lengua. En efecto, sometidos a las mismas condiciones de aprendizaje, un niño aprendería más que un adulto:

los niños aprenden la lengua extranjera más rápido y fácilmente que los adultos debido a la supuesta flexibilidad de su córtex cerebral (...) no es solo el factor biológico el que influye en la adquisición de una lengua extranjera sino también los factores psicológico-sociales (...) El contexto en que ambos, niños y adultos, desarrollan su aprendizaje es diferente. Mientras que el niño aprende la lengua extranjera en una situación relajada

---

<sup>5</sup> Esto justifica la existencia de guetos. Los guetos surgen de la negación de los inmigrantes a juntarse o a convivir con los demás o del fracaso de su integración por la sociedad receptora. Los que viven en los guetos suelen agruparse con familiares u originarios de la misma región, en un deseo de reafirmación de su identidad cultural. Entonces, como opinan Graciela Malgesini y Carlos Giménez (1997: 178): *el gueto opera como un refugio étnico o cultural donde de alguna forma los individuos "en proceso de aculturación" puede reafirmar su identidad.*

que le permite disfrutar del aprendizaje y que favorece la motivación, el adulto se puede ver obligado a aprender la lengua por necesidad (Fernández Ríos y González García, 2009: 29)

En su artículo *La enseñanza del español a inmigrantes adultos*, Isabel García Parejo (2004) enuncia otros factores que influyen en la asistencia a clases de español y que tienen que ver con la entidad que ofrece los cursos:

Podemos enumerar por una parte, las características del diseño, los métodos de enseñanza y los contenidos que pueden motivar o no la participación del alumno, según que respondan a sus expectativas y sus intereses prácticos. Por este motivo, proponemos que la planificación de los cursos sea negociada con los alumnos.

Por otra parte, podemos destacar como elementos de motivación: los recursos jurídicos, laborales o de guardería que ofrece el centro; la oferta formativa para una obtención de empleo o para facilitar la realización personal de la alumna; la gratuidad de las clases. Todos son elementos que ofrece la institución Cáritas, además del alojamiento a la alumna.

Conocer el sujeto permite enfocar mejor la enseñanza hacia sus intereses y sus expectativas, tomando en cuenta lo que puede afectar o motivar su aprendizaje de la lengua. Al lado del estudio general del contexto y de las condiciones de aprendizaje de las mujeres inmigrantes, es necesario conocer unas características de nuestra alumna que han tenido cierta influencia en la orientación de nuestra acción didáctica.

(i) Datos personales de la alumna: Es una mujer gambiana de treinta y dos años, soltera con tres hijos (8 años, seis años y 3 años), sin profesión, de religión musulmana. Vive en España desde hace más de dos años y medio.

(ii) Nivel académico: No está alfabetizada en su propia lengua. Sigue las clases de español una vez por semana desde hace dos años. Su profesora aprecia sus importantes avances desde los principios hasta ahora. Ella misma se alegra de su progreso y atestigua que antes no sabía ni identificar su propio nombre sobre un papel, ni pronunciar una palabra, ni formar una letra.

(iii) Nivel lingüístico: Tiene un nivel básico. Entiende más o menos bien la lengua española, sobre todo cuando se habla despacio o de temas conocidos. También se esfuerza en hablar, aunque con un vocabulario pobre, una mala sintaxis, sin atención a la gramática. Sin embargo, se hace entender, sobre todo por un interlocutor paciente y

cooperativo. Su nivel de lectura y escritura es todavía muy bajo y es el centro de interés primordial de la profesora voluntaria.

Después de esta presentación de la institución y de la alumna, es preciso describir el ambiente del trabajo en el que nos hemos movido.

### **II.1.3. Descripción del ambiente de trabajo.**

Como hemos visto en su presentación, Cáritas no es un centro lingüístico sino un centro para acompañamiento de personas necesitadas, que entre muchos servicios, ofrece gratuitamente la enseñanza de la lengua a inmigrantes. Entonces, el material y los recursos de que dispone están muy limitados. En los anexos podemos ver por ejemplo los soportes que ponen a disposición de los profesores para la enseñanza. Se limitan a unos libros y manuales. No tiene dispositivos audiovisuales. Por lo tanto, no se da posibilidad de trabajar algunas destrezas, ni de ampliar el campo de estudio, aprovechando los recursos y materiales que ofrecen las Técnicas de Información y de Comunicación. Tampoco tiene un aula. Entonces, el cuadro de trabajo que nos sirve de aula es una sala de reunión donde se encuentra la biblioteca del centro. Está puesta a nuestra disposición una pequeña pizarra en caso de que queramos aprovecharla.

La disposición de los asientos en la sala permite sentarse en la misma mesa que la alumna y a su lado, situación que para nosotros es favorable para crear un clima de igualdad y de confianza. Sin embargo, esta disposición nos crea muchas dificultades cuando la alumna asiste a las clases con uno de sus niños. El acercamiento de este nos distrae. Su madre le vigila siempre y atiende a todas sus necesidades. Esto le impide seguir las clases. Concretamente, es imposible seguir durante cinco minutos completos las clases sin ser interrumpidos. Muy a menudo, nos vemos obligados a volver a empezar una infinidad de veces las explicaciones por haber sido interrumpidos. Somos conscientes de que al salir de una clase como esta, muy poco se lleva la alumna. Sin embargo, son unas realidades de las circunstancias de enseñanza – aprendizaje que nos impone su situación y que hemos de tomar en cuenta y tolerar para no frustrar a la alumna.

A falta de dispositivo del centro, traemos en cada clase nuestro *laptop* (ordenador portátil) para la explotación de materiales diseñados. Sin embargo, la situación de la sala no nos permite usar materiales audios y videos, porque los ruidos incomodan al personal que trabaja al lado. La solución de usar auriculares no es práctica en la medida en que sólo permite un uso individual.

El tiempo disponible para las clases es de una hora y media, es decir de la 9'30 a las 11. Dicho tiempo muy esta a veces recudido por unas ocupaciones de la mujer que la hace llegar por retraso o una cita que la obliga a marcharse antes del final de la hora. El diario de las prácticas ilustrará mejor la descripción de este ambiente de trabajo.

## **II.2. Diario de prácticas**

El miércoles 22 de febrero de 2012, empiezan nuestras prácticas en la institución Cáritas Diocesana de Lleida. Trabajamos dos veces por semana: los martes y miércoles. Desde los comienzos hasta la fecha del 24 de abril de 2012, hemos dedicado los martes a la creación de la biblioteca de Cáritas, es decir a la organización, la clasificación y el registro de los documentos. Se han convertido luego en días de clases con la alumna. Los miércoles han sido días de las clases con la profesora titular. Durante estos días hemos hecho un trabajo de observación y reflexiones sobre las actuaciones tanto de la profesora voluntaria como de la alumna. De vez en cuando, hemos intervenido igualmente para sugerir o insistir en algo o para proponer nuestro método. El diario que proponemos a continuación es un informe paso a paso de las experiencias vividas durante todo el período de prácticas. Describimos y comentamos primero los momentos de actuación de la profesora principal, luego, nos interesamos por nuestra actuación exclusiva.

### **II.2.1. Descripción y evaluación de la acción didáctica de la profesora voluntaria.**

#### **Sesión del 22 de febrero de 2012:**

Es nuestra primera sesión de práctica como observadora. Este día, la profesora propone a la alumna una actividad de lectoescritura de un pequeño fragmento de texto

sobre una receta de cocina<sup>6</sup>. La alumna domina el abecedario y se ejercita a la lectura silábica. Utiliza ambos elementos para leer, procediendo de esta forma: reconocimiento de cada letra, agrupación en sílabas, lectura sílaba tras sílaba. Sólo cuando tiene reunidas todas las sílabas puede decir con un tono seguro la palabra entera. En la mayoría de los casos, son palabras que conoce, que ya ha entendido. Como opinan Antonio Garrido y Salvador Montesa (2001: 419) este modelo perceptual de lectura está muy limitado. Sólo consiste en el reconocimiento de la secuencia gráfica pero no garantiza la comprensión. En efecto, la alumna no puede captar el sentido completo de una frase, incluso cuando es corta. La única razón es que cuando intenta descifrar la tercera o cuarta palabra de la frase, ya ha olvidado las precedentes. Para encontrarlas, tiene que activar el mismo mecanismo de desciframiento descrito anteriormente. Así que el hecho de haber leído una palabra no le asegura el reconocimiento de la misma en la frase siguiente. Entonces, no se trata de una lectura significativa sino más bien irreflexiva o automática.

El mismo proceso emplea al escribir una palabra. La descompone en sílabas y escribe letra tras letra los sonidos que componen cada sílaba. Estos métodos de escritura no funcionan en muchos casos. Por ejemplo, tiene enormes dificultades con el sonido [k] que suele escribir usando las letras **k**, **q** pero nunca **c**, porque se refiere a cómo se pronuncian en el alfabeto. Notamos igualmente sus dificultades al pronunciar y escribir todas las palabras con diptongos. Ejemplo: *aceite*, *quiero*, *tiempo*, *cualquier*, etc. Siempre elimina una de las vocales (*aceite*, *quero*, *tempo*, *calquer*). La dificultad reside sin duda en que no existen estos sonidos en su lengua<sup>7</sup>. Para intentar solucionarlo, proyectamos componerle una pequeña canción que reúna muchos diptongos cuya pronunciación distinguirá claramente las vocales que los componen. Se tratará pues de alargar su articulación para que al cantarla, entienda su funcionamiento y que lo reproduzca a la hora de hablar o escribir.

Al nivel de la escritura, tiene dificultades con la lectura de las letras en minúscula. Ha dominado el alfabeto en mayúscula, pero le cuesta reconocer o escribir algunas letras en minúscula. Más dificultad tiene cuando dos personas escriben con sus letras ya que el mínimo cambio en la formación de la letra le causa enormes problemas

---

<sup>6</sup> La elección del tipo de texto se ha hecho a propósito, para motivarla a leer.

<sup>7</sup> Al llegar en Lérida, hemos compartido el piso con un gambiano que habla bastante bien español, sus compañeros gambianos también. Pero todos tenían las mismas dificultades en los diptongos.

de desciframiento. Le hemos propuesto una lista de las letras del alfabeto con las distintas posibilidades de escritura en minúsculas, para que se acostumbre a las grafías.

Otro problema tiene para distinguir las letras **b, d, q, p** porque tienen el mismo diseño y sólo cambia la orientación de la base. Para la sesión siguiente, le proponemos unos trucos para diferenciarlos, como veremos más adelante.

Después de la actividad de lectoescritura, la profesora propone ejercicios de matemática a la alumna. Observamos que aunque no esté instruida, tiene un buen dominio de los cálculos, cualesquiera que sean los números, y lo hace a su manera. Por ejemplo, para la suma de 2 534 con 372 y 4 243 suma las milésimas, luego las centenas y las decenas. Agrupa luego todos los resultados antes de dar la respuesta final. Con muchos ejemplos, más complicados unos que otros, se nota que nunca se equivoca. Sin embargo, es muy lento como método. La profesora le enseña a realizar operaciones de manera más científica.

Las clases se terminan con el ejercicio práctico de costura que ha preparado en casa.

Como primera experiencia, es una sesión muy enriquecedora tanto al nivel personal que como futura profesora.

#### **Sesión del 28 de febrero de 2012:**

Presentación de la institución Cáritas por la coordinadora Olga Garrofé. La presentación contestaba a las preguntas: “¿Qué es Cáritas? ¿Qué hace? ¿Cómo está estructurado? ¿Cómo funciona? Las respuestas a nuestras preguntas están incluidas en el apartado de presentación de la institución que aparece en la primera parte.

#### **Sesión del 29 de febrero de 2012:**

Este día, la profesora hace especialmente actividades de escritura con la alumna, insistiendo más en las palabras cuyas letras confunde. Proponemos luego, como hemos señalado más arriba, un método que hemos pensado para diferenciar las letras minúsculas problemáticas: **b, d, p, q**. El método consiste en atribuir imágenes a cada letra. Hacemos dibujos representativos para cada una.

- Utilizamos la imagen de una mujer embarazada para representar la **b**. Acompañamos la imagen de las palabras: *em**b**arazada*, ***b**ebé*, ***b**arriga*.
- Para la **d**, dibujamos una cabeza con una mano arriba. La dibujamos como la letra que levanta la mano ***d**erecha*.
- Representamos la **p** como la letra de la ***p**ierna* y el ***p**ie*. Hacemos un gráfico de dicha letra con una especie de pierna y pie.
- A la **q**, le hemos dado la imagen de un bastón que a veces usan los mayores o los discapacitados para andar. La imagen ha servido para ilustrar el hecho de que nunca se escribe una **q** sin la **u**; necesita sostén para quedarse de pie. Así, resolvíamos del mismo modo su tendencia a escribir palabras con **q** pero sin **u**. Ejemplo: *qedar*, *qe*, *qien*, etc.

Con estas cuatro imágenes divertidas y prácticas, hemos podido resolver las dificultades que la bloqueaban. Cuando tenía duda sobre cómo pronunciar o escribir una palabra con una de estas letras, recurría a los ejemplos mencionados.

#### **Sesión del 06 de marzo de 2012:**

Comienzo la clasificación de los documentos (libros y materiales) de que dispone Cáritas para la enseñanza del español o catalán a extranjeros. Los catalogamos por temas, intereses y niveles correspondientes.

#### **Sesión del 07 de marzo de 2012:**

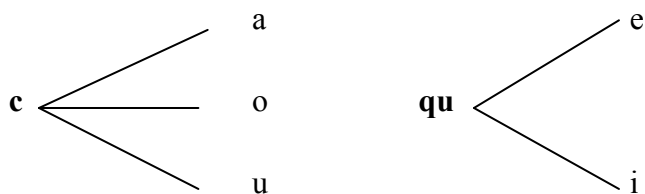
La profesora empieza la sesión con actividades de dictado a la alumna, para trabajar la comprensión auditiva y la escritura. La alumna aplica perfectamente los trucos aprendidos para diferenciar las letras **b**, **d**, **p**, **q**. En cambio, sigue con las mismas dificultades con los sonidos [**k**] que reproduce en **k**, **q** y [**θ**] que reproduce a veces **z** y otras con **s**. Intervenimos para crearle una regla sencilla y gráfica que indica que:

- el sonido velar [**k**] se representa con la **c** delante de la **a**, **o**, **u** y con la **q+u** delante de la **i** y **e**.

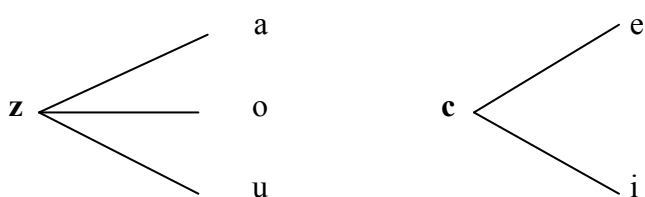


- el sonido interdental [θ] se transcribe con la *c* delante de la *i* y de la *e* y con la *z* delante de *a*, *o* y *u*.

**Para [k]:**



**Para [θ]:**



Damos para cada caso unos ejemplos de palabras que ella misma completa.

Después del dictado, la profesora propone ejercicios de lectura de la hora con un reloj sin números. Al principio, la alumna tiene problemas para localizar las horas. Pero luego, al intentar representarse en la mente un reloj clásico, objetivo del ejercicio, lo soluciona todo perfectamente y con rapidez. Cabe recordar una vez más que tiene una perfecta habilidad en los cálculos.

Por fin, la profesora introduce los conceptos de conjugación. Como hemos indicado en la presentación, la alumna se hace entender cuando habla, pero no conjuga. Utiliza los pronombres y el infinitivo para diferenciar las personas (*yo hablar, tu decir, el mirarme*, etc.). La profesora empieza con los verbos del primer grupo y la alumna hace ejercicios de aplicación oral con las tres protagonistas que somos.

**Sesión del 13 de marzo de 2012:**

Continuación de la consulta y clasificación de los recursos y materiales de Cáritas, seleccionando para la alumna los que pueden ser útiles para las clases de alfabetización de adultos.

### Sesión del 14 de marzo de 2012:

La profesora nos deja empezar las clases por el repaso de los verbos del primer grupo. La alumna ya lo confunde todo y da respuesta al azar. Le enseñamos una regla sencilla: La terminación **ar** de cada verbo se tiene que reemplazar sucesivamente por: **o**, **as**, **a**, **amos**, **aís**, **an** según los pronombres personales.

Verbo: CANT**AR**:

(Yo)	cant <b>o</b>	Nosotros(as)	cant <b>amos</b>
(tú)	cant <b>as</b>	Vosotros(as)	cant <b>áis</b>
El/ella	cant <b>a</b>	Ellos(as)	cant <b>an</b>

La invitamos a buscarse trucos que le permitirán memorizar, acordarse y aplicar siempre la fórmula. Por ejemplo:

- la **a** que precede la terminación de todas las personas excepto la primera que lleva una **o**
- la **s** que aparece en la segunda persona del singular y del plural
- la **o** que aparece en la primera persona del singular y del plural.

Damos una serie de verbos y supera el ejercicio práctico.

Al final, junto con la profesora titular, introducimos una discusión acerca del uso del pañuelo de las mujeres musulmanas. Pedimos a la alumna que nos explique lo que representa tanto a nivel cultural como a nivel religioso. La discusión se alimenta con el punto de vista de la profesora voluntaria como mujer de cultura europea y religión cristiana y yo misma como mujer de cultura africana y religión cristiana.

El objetivo de la discusión era ver cómo se siente la alumna en su proceso de integración sociocultural como mujer africana de religión musulmana, en una sociedad europea de mayoría cristiana. Nos interesaba saber qué postura tiene respecto a su cultura y a la cultura hispánica. Hemos detectado una actitud de respeto respecto a la cultura europea, hispánica y cristiana. Más allá del respeto, hemos notado cierta apertura, disposición y voluntad de identificarse a la comunidad de acogida, un deseo de

hacer como “*todas las demás mujeres*”<sup>8</sup>, cuando no infringe sus valores culturales africanos y musulmanes.

Como competencia existencial, apreciamos su apertura, su cuestionamiento de la propia cultura, su respeto y valoración positiva de las culturas ajenas, su respeto de la opinión ajena y su tolerancia, que son actitudes necesarias para el desarrollo del alumno como hablante intercultural.

#### **Sesión del 21 de marzo de 2012:**

La profesora sigue con las lecciones de conjugación y de escritura de palabras que dan dificultades a la alumna. Observamos que no progresamos. Se explica siempre las mismas cosas, tomando los mismos ejemplos y hace los mismos errores. Esto se debe a que no repasa en casa, por tanto, lo olvida todo al salir del aula e intenta acordarse de ello una semana después al volver a clase. La profesora le da para la próxima sesión un ejercicio para hacer en casa, sobre el singular y el plural de los nombres.

#### **Sesión del 28 de marzo de 2012:**

Alumna ausente. Tiene que llevar a los niños al hospital. Discutimos con la profesora titular sobre sus técnicas de aprendizaje autónomo.

#### **Sesión del 04 de abril de 2012:**

Vacaciones de Pascua para nosotros. La alumna tiene que hacer las clases con la voluntaria pero no viene. Tampoco avisa.

#### **Sesión del 11 de abril de 2012:**

Siempre parados. A la alumna se le ha dado el día 21 de marzo, para la sesión siguiente, unos ejercicios sobre el singular y el plural de los nombres. Desde hace tres semanas, no ha hecho ni un solo, porque según dice, tiene mucho que hacer con sus

---

<sup>8</sup> En sus propias palabras

hijos y además debe salir para buscar trabajo. Por tanto, no le da tiempo de trabajar en casa. Dedicar las horas de la clase de hoy a hacer dichos ejercicios.

#### **Sesión del 18 de abril de 2012:**

Siguen las actividades sobre el género (femenino y masculino) y el número (singular y plural) de las palabras. Se pone trampas y se propone progresivamente ejercicios más complejos. Notamos que la alumna domina ya los conceptos.

#### **Sesión del 24 de abril de 2012: Biblioteca**

Fin de la clasificación y del archivo de los documentos y codificación de cada uno para facilitar la búsqueda y la explotación (Véase anexo N°1).

#### **Sesión del 25 de abril de 2012:**

La primera parte de la sesión se centra en la lectura y comprensión. La alumna lee las palabras, da su significado explicando detalladamente a qué se refiere, como para permitir a alguien que no conoce la palabra entender claramente de qué se trata. Este ejercicio permite enriquecer su vocabulario. Al mismo tiempo, le da estrategias para poder expresarse cuando no tiene las palabras exactas. Mientras sigue el ejercicio, la profesora le pide de vez en cuando escribir una de las palabras que ha empleado en su explicación, sobre todo palabras que incluyen sus dificultades al nivel ortográfico.

En la segunda parte, continuamos la práctica de los verbos del primer grupo. La alumna ya no se acuerda de ninguna terminación ni de la regla que dominaba un mes antes (ver **Sesión del 14 de marzo de 2012**). Significa que no se ha ejercitado fuera del aula en aplicar lo aprendido. Empezamos de nuevo con las explicaciones y los ejemplos.

Como tarea para hacer en clase, ha de escribir los artículos convenientes (masculino / femenino, singular / plural) delante de las palabras para practicar el género y el número de los sustantivos.

### **Sesión del 02 de mayo de 2012:**

Corrección del ejercicio propuesto en la sesión anterior, es decir el artículo de los sustantivos, en concordancia con el género y el número. La alumna domina muy bien los conceptos de femenino plural, masculino singular.

Sigue luego con la lectura y definición de las palabras, con el mismo objetivo enunciado más arriba. En la mayoría de las palabras, hay casos de diptongación. La profesora aprovecha para insistir en su correcta pronunciación. La alumna intenta dominar diptongos como: ia, io, iu, ai, ui, ue, ua, uo, eu, au<sup>9</sup>, pero persiste la dificultad de los diptongos *ie* y *ei* que se funden en el sonido [ɛ]. Por lo tanto, pronuncia *cielo*, *aceite*, *tiempo*, *afeitar* de la misma manera, y con la [ɛ] del inglés (*pen*).

### **Sesión del 09 de Mayo de 2012:**

La clase empieza por la lectura del reloj y la alumna demuestra dominio del ejercicio. Después, la profesora introduce los conceptos de verbos que define como palabras que sirven para expresar toda acción y que varían en función de persona, número, tiempo, modo y aspecto. Explica lo que se entiende por “persona, número, tiempo, modo y aspecto”<sup>10</sup>. Al final de esta presentación, continuamos con la práctica de los verbos en primer grupo. Una vez más, la alumna ya no se acuerda de nada. No se fija en la terminología ni hace el esfuerzo para retener cómo funciona. Volvemos a lo mismo desde hace dos meses ya que en cada momento, tenemos que explicarlo todo desde el principio porque no repasa nada en casa. Para solucionarlo de una vez, nos proponemos proceder de otra forma para ayudarle a aprender y aplicar la norma. Presentamos nuestra solución en la siguiente clase particular.

Como tarea para casa, la profesora le da ejercicios de lectura y localización de las partes del cuerpo humano sobre un dibujo. Se trata de leer en su libro de lectura el léxico referido a las partes del cuerpo (ejemplo: las cejas, los tobillos, los sienes, las encías, etc.) y de identificarlas como corresponde sobre el dibujo.

---

<sup>99</sup> Ejemplo: *acacia, violación, ciudad, baile, cuidado, cuello, cuatro, ambiguo, Europa, aula*.

<sup>10</sup> Es dudoso que a este nivel convenga dar terminología.

### **Sesión del 16 de Mayo de 2012:**

La profesora debe empezar las clases hoy por la corrección de los ejercicios sobre las partes del cuerpo humano. Pero la alumna no los ha hecho, porque dice que no quería hacer errores. Esta respuesta suya nos lleva a reflexionar sobre la concepción del error en su cultura.

El error, en algunas culturas tradicionales africanas, especialmente las más conservadoras, se considera, no como un medio para aprender, sino como una fatalidad. No hay que hablar si uno no está muy seguro de lo que va a decir. Por esta razón, en un grupo, sólo tienen derecho a hablar los mayores, considerados como los más sabios.<sup>11</sup> Los demás han de callarse, escuchar y aprender.

Aquí comprendemos la importancia de conocer la psicología del aprendiente y sus patrones culturales, para mejor interpretar sus actuaciones, aun las que parecen más insignificantes. Entendemos desde este momento por qué a cada pregunta, la alumna tiende siempre a contestar por “No lo sé”. Manifiesta por esta negación un temor a cometer un error. Sin embargo, en el contexto escolar, sólo por medio del error se puede aprender.

La profesora llama sin embargo la atención de la alumna sobre su no contribución al propio aprendizaje. Se dedica la sesión de hoy a la realización y la corrección de los ejercicios que tenía que hacer en casa.

### **Sesión del 23 de Mayo de 2012:**

Hace la lectoescritura sobre el léxico relativo a los alimentos, más especialmente las verduras y hortalizas. Siempre tiene los mismos problemas con la **g, c, j** delante de las vocales fuertes y débiles. No está centrada. Ha venido a las clases con su hijo que la distrae. Hace los mismos errores incluso después de corrección inmediata. La profesora le da la misma página para leer en casa, para que mire atentamente como se escribe cada palabra.

---

<sup>11</sup> Por eso dice el proverbio africano: “Un anciano que fallece es una biblioteca que se quema”.

### **Sesión del 30 de Mayo de 2012:**

La alumna no está disponible

### **Sesión del 06 de junio de 2012:**

La alumna hace la lectoescritura del vocabulario de las verduras. Persiste siempre la dificultad con las letras G, C, J pero ahora confunde incluso las letras que antes sabía leer o escribir. Ya no se acuerda del alfabeto, de cómo se escriben muchas letras. Lo que nota la profesora es que cuando no se hace algo durante dos sesiones lo olvida completamente porque no sigue el aprendizaje en casa, no repasa. Como deber para casa, ha de leer y escribir todo el alfabeto.

Repasa los cálculos: suma y resta con grandes números. Se le introduce ahora los conceptos de división (repartición) y de falta. Como otro deber para casa, la profesora le da la resolución de un problema: tiene 500 Euro, ha de comprar dos faldas (50 euros), una camiseta (55 euros), los zapatos (35 euros), las verduras (2 euros) y una lavadora (475 euros). Compra todas las demás cosas y no le queda bastante dinero para la lavadora. El vendedor coger todo el dinero que le da y le permite pagar 20 euros cada semana para llegar a los 475 euros. ¿Cuánto le falta para comprar la lavadora? ¿En cuantas semanas lo habrá terminado todo?

Un breve vistazo a las clases de la profesora voluntaria nos permite ver que es esencialmente polivalente, es decir, no se confina a la enseñanza del objeto lingüístico. Presentamos a continuación las nuestras.

## **II.2.2. Descripción y evaluación de nuestra acción didáctica**

### **Sesión del 08 de mayo de 2012:**

Es nuestro primer día de enseñanza sin asistencia, es decir como profesora principal. Hemos programado una clase sobre las relaciones familiares, o sea los lazos que unen a los miembros de una familia y los conceptos de familia. La idea de hacer esta sesión viene de que la profesora titular aludió a su nuera y la alumna no sabía lo que significa la palabra “nuera”. En efecto, su vocabulario sobre la familia se limitaba a

“padre, madre, hijo(a), marido, mujer”. Para expresar las demás nociones, utilizaba circunloquios: (*la madre de la madre de..., la hija de la hermana de...etc.*)

El objetivo de la clase es que domine todo el léxico relativo a los componentes de una familia. Al nivel sociocultural, que conozca la realidad del concepto de familia en España y Europa en general y que adopte una actitud de respeto y tolerancia respecto a los modelos de vida que no cuadran con su cultura.

Empezamos las clases pidiendo que nos diga lo que entiende por familia, que nos dé su concepción de la noción de familia. Luego, presentamos una serie de fotos de diferentes tipos de familia, para que vaya identificando las que a su juicio representa una familia y las que no. Naturalmente, no identifica fotos de parejas sin hijos y fotos de parejas homosexuales como familia. En efecto, en su cultura, como en muchas culturas africanas, un hombre y una mujer sin hijo no se considera como familia sino como pareja, nada más. La familia en la concepción africana es: padre, madre hijo y otros parientes (sobrinos, tíos, abuelos, etc.). Del mismo modo, la cultura africana no integra todavía el derecho a unirse con una persona del mismo sexo. Por lo cual, para ella, esto es una representación desnaturalizada de la familia. Le invitamos a tener una actitud de tolerancia y de respeto de las diferencias así como de los derechos y libertades de cada uno.

En cuanto al aprendizaje del léxico relacionado con la familia, a partir de un árbol genealógico (véase anexo N° 2), introducimos los conceptos de: *tío(a)*, *sobrino(a)*, *primo(a)*, *cuñado(a)*, *suegra(o)*, *nuera*, *verno*. Los definimos primero. Luego, pedimos que señale las relaciones entre los personajes indicados en el árbol. Conseguimos el objetivo establecido al final de la clase. Elabora una lista de palabras que ha aprendido y define cada una. Por ejemplo, “*La cuñada es la hermana del marido (o de la mujer)*”. Las destrezas practicadas en esta clase son la comprensión auditiva, la expresión oral y la expresión escrita.

Como ejercicio preparatorio de la sesión siguiente, le invitamos a salir durante la Fiesta Mayor para observar atentamente cómo se celebra, a fin de compararla con una fiesta de su pueblo.



### **Sesión del 15 de Mayo de 2012: Clase sola**

Hoy teníamos previsto hablar de las fiestas en Lérida y en España y de las fiestas en el pueblo y el país de la alumna. Como ejercicio preparatorio, le hemos invitado a salir durante la Fiesta Mayor para observar cómo se celebra. Desgraciadamente, no ha salido, por tanto no puede decir con claridad qué es lo que se hace. Respecto a las demás fiestas de Lérida, Cataluña y España, tampoco sabe mucho. Según dice, le cuesta mucho salir con los tres niños a su cargo. Puede que aparte de este motivo, una de las razones es que su entorno sociocultural o su condición de mujer musulmana le impide asistir a fiestas populares.

La sesión de hoy estaba diseñada como sigue:

A partir de la descripción de cómo se celebra la Fiesta Mayor, invitar a la alumna a compararla con fiestas conocidas de su pueblo o de su país. Alargar el tema a otras fiestas en Cataluña y España en general (la Nochevieja, la Nochebuena, la Sant Jordi, el Martes de Carnaval, los Reyes Magos, la Fiesta Nacional, la Pascua), pidiendo que nos señale las que se celebra en su país y de qué manera. Por fin, pedir que nos cuente una fiesta típica de su pueblo.

El interés de la clase era el enriquecimiento cultural. Se trataba de conocer la diversidad cultural de España, las fiestas más significativas y la expresión de su cultura al nivel social y artístico (bailes, cantos, etc.). Se trataba de valorar igualmente la cultura de la alumna y cómo se expresa.

Al nivel lingüístico, queríamos trabajar la expresión oral y repasar la conjugación de los verbos en el presente de indicativo. En efecto, tenía que hablar de dichas fiestas en el presente. En cuanto al léxico, proyectábamos animar su curiosidad y valorar sus conocimientos culturales invitándole a indicar a que fiesta remite unas palabras específicas. Ejemplo: *uvas, roscones, campanas, sardana, disfraz, villancicos, regalos, turrón, flores y libros*, etc. Pretendíamos que añadiera otras palabras y dijera a que fiesta se remite. Esta actividad hubiera enriquecido su vocabulario y activado sus mecanismos de aprendizaje y memorización de palabra. Al no poder llegar a los objetivos previstos, hemos cambiado la programación de las clases.

Para solucionar el perpetuo problema de conjugación de los verbos del primer grupo en el presente de indicativo, dado que la alumna no se acuerda siempre de la

terminología y que no repasa en casa, hemos pensado transformarlas en canción. Componemos una canción que presenta las seis desinencias y luego su aplicación, con la posibilidad de cambiar a cada tiempo el verbo.

La canción:

*o as a / amos áis an*

*canto, cantas, canta,*

*o as a / amos áis an*

*cantamos, cantáis, cantan*

Luego se cambia el verbo cantar por: *bailar, trabajar, mirar, escuchar*, etc.

Lejos de ser buenos compositores, hemos pensado que una canción parecida está adecuada para no olvidar más los mecanismos de la primera conjugación y para aplicarlos convenientemente. Tiene además, la ventaja de ser muy sencilla y de tener una melodía alegre. Por tanto, no necesita una concentración particular para ejecutarla. De este modo, soluciona los problemas de falta de tiempo para aprender que evoca la alumna. Puede repetir la canción fuera del aula, haciendo sus tareas domésticas, caminando, etc. En el momento de hablar, si tiene dudas, puede pensar solamente en la canción para encontrar la forma adecuada del verbo.

La clase de hoy sólo ha tardado treinta minutos, porque la alumna nos informa de que se tiene que marchar, porque la han llamado para una entrevista de trabajo.

**Sesión del 22 de Mayo de 2012: Clase conmigo**

La programación de hoy contempla las tareas domésticas y la puesta en aplicación la conjugación de los verbos del primer grupo en el presente del indicativo.

Empezamos la clase por la presentación de una variedad de imágenes de personas haciendo una tarea doméstica (Véase anexo N° 3). Le pedimos que nombre las tareas que está haciendo cada uno o que las describa si no tiene las palabras exactas. Notamos que tiene un vocabulario rico respecto al tema. Utilizamos luego estas fotografías desde un punto de vista cultural e intercultural. Le pedimos qué es lo que piensa de estas imágenes, si hay cosas que unos no debían hacer y otras que sí. Le preguntamos lo que

opina de los hombres y niños que hacen ciertas tareas domésticas, si en su país se hace igual y cómo reparte las tareas en su casa.

Al nivel funcional, estos ejercicios le han hecho practicar la descripción y la expresión de las opiniones. Al nivel lingüístico, más precisamente gramatical, ha trabajado la perífrasis *Estar* + gerundio así como la conjugación de los verbos del primer grupo en el presente (trabajar, fregar los platos, lavar y planchar la ropa, limpiar el polvo, secar los platos, cocinar, etc). Estamos satisfechos porque la técnica de la canción funciona. Cuando tiene dudas, acude a la canción y al final le resulta divertido.

Como tarea de práctica en casa, proponemos frases en las que ha de completar la terminología de los verbos. Ahora intentamos sustituir lo máximo posible los pronombres personales por nombres de personas o sustantivos. Ejemplo: María y yo, el médico, tus hermanos y tú, las chicas, etc. Esto permitirá que reflexione sobre los pronombres personales correspondientes.

### **Sesión del 05 de junio de 2012: Clase conmigo**

El diseño de esta sesión se refiere a un elemento práctico: “La visita al médico”. El objetivo es poner en aplicación todo el vocabulario referido a las partes del cuerpo humano. A este vocabulario, añadimos el vocabulario referido: a la expresión de una enfermedad: “me/le duele(n)...” “tengo(tiene)...”, “estoy (está)...” etc. Practicamos:

- el imperativo: “Come/ toma/ bebe (tú) o coma/ tome/ beba (usted) etc.”
- el presente del subjuntivo: “no + presente de subjuntivo” para la prohibición.

Son los tiempos o las formas que se suele usar en el lenguaje médico.

Hacemos una simulación, un *rol play* de visita al médico. Yo médico y ella enferma, luego, ella madre del niño enfermo. La incito a hacerse entender, a utilizar circunloquios cuando no encuentra una palabra, a definir o explicar lo que quiere decir, a preguntar cuando no ha entendido bien.

El material para la sesión es un conjunto de imágenes relativas a todo lo relacionado con el hospital (véase Anexo N° 4).

Enriquecimos su vocabulario: *Antiinflamatorio, crema contra la picazón, antibiótico, venda, calcio, algodón, desinfectante, dosis, gotas para los ojos, caja de primeros auxilios, inyección, laxante, aguja, pomada, receta, remedio, sedante, calmante, crema, pastillas para dormir, supositorio, jeringa, jarabe, termómetro, spray para la garganta, pinchar, etc.*

Le pedimos que nos diga qué es cada cosa y ella lo define en sus palabras:

(i) la receta es “lo que ha escrito el médico”.

(ii) La tirita es “lo que se pone cuando tiene una herida”.

Cuando su definición es muy vaga, como en el segundo caso - porque puede ser también alcohol, Betadine, etc.- le invitamos a dar mucho más detalles.

La alumna ha estado muy interesada y participativa en la actividad porque colmaba sus intereses y necesidades concretas diarias. Al final, ha establecido su lista de palabras aprendidas.

### **Sesión del 12 de junio de 2012: Clase conmigo**

Hoy hemos programado rellenar un Curriculum Vitae (Ver material en anexo N° 5). El objetivo es que la alumna sepa primero qué se escribe en un curriculum: datos personales, formaciones académicas y profesionales, idiomas. Insistimos en la riqueza de conocer bien un idioma, lo que puede ser un plus para obtener el trabajo. Esto sirve para motivarla más a interesarse en el español, porque quiere conseguir un trabajo. El segundo objetivo es que sepa rellenarlo ella misma.

Le hacemos prácticas con el ordenador. Esto la motiva doblemente. Rellena correctamente sus datos personales. Le enseñamos su número de NIE en su tarjeta, busca dónde está escrita la sigla “NIE” en el papel y apunta su número. Lo mismo hace para sus experiencias laborales y sus centros de interés. Desciframos con ella las abreviaturas que pueden existir en un curriculum: NIE, C/, CP, N°, etc.

Está muy interesada, no sólo en saber lo que hay en un curriculum y cómo se hace, sino también en escribirlo ella misma en un ordenador, en mover el ratón, separar las letras, hacer las mayúsculas, borrar, volver a escribir, etc.

Sin embargo, en esta sesión, nos hemos enfrentado a un serio problema de *timing*. Antes de dedicarnos a lo programado este día, hemos gastado casi una hora en hacer cosas imprevistas:

Por una parte, en hacerle distinguir las vocales de los consonantes y enseñarle el silabeo para que lea con más facilidad, porque notamos que le cuesta leer ciertas palabras por que las descomponen no en sílabas sino en parejas de letras: *Nombre* = No-mb-re.

Por otra parte, partiendo de la escritura de la palabra *gambiana*, nos hemos enfrentado otra vez con la dificultad que tiene para leer o escribir palabras con *g, c, j* delante de una vocal. Para intentar solucionarlo, hemos puesto unas palabras y le hemos pedido que la agrupe según sus sonidos correspondientes: [k], [θ], [g] y [x]<sup>12</sup>.

- Por una parte: *casa, cena, cosa, cuna, cine*.
- Por otra parte: *Gambia, jardín, gitana, gota, gusano, gente, joven*.

Después de agruparlas, le pedimos que añada a cada grupo de sonido, otras palabras que suenan igual. Evidentemente, dice que no conoce ninguna otra palabra, pero dándole pistas, por ejemplo, “¿cuándo escribes con el lápiz, si quieres borrar algo utilices...?” “una goma” dice. Y llamamos su atención en la palabra *goma* que acaba de pronunciar, para que la apunte. Así sucesivamente, le llevamos a crear una lista de palabras del mismo sonido. Luego, pedimos que se centre en su diferencia, en cómo se escribe lo que se pronuncia. Al final, le pedimos que complete ella misma la regla gráfica que le propusimos en las sesiones anteriores y que la guarde en memoria (Véase anexo N° 6).

Estas pausas explicativas nos ha hecho perder más de la mitad del tiempo de la sesión programada. Este ha sido nuestro último día de clase. La alumna nos pide algunas sesiones más porque, según su evaluación, las clases han sido muy prácticas y los contenidos cerca de su realidad cotidiana y de sus necesidades lingüísticas. De este modo, creemos que hemos cumplido nuestro objetivo de enseñar a la alumna a hacer cosas con la lengua, a utilizar la lengua para salir airoso de toda situación concreta de comunicación: al médico, en una oficina de trabajo, etc. Hemos cumplido así nuestro deseo de enseñar un español más cerca de la realidad de la alumna.

---

<sup>12</sup> No hacemos la transcripción fonética sino emitimos el sonido.

### **II.3. Valoración global de las prácticas**

Presentamos en este apartado una evaluación general de nuestra experiencia, destacando por una parte los puntos positivos que incluyen los enriquecimientos, lo aprendido, lo adquirido, lo experimentado y por otra parte los problemas encontrados y todas las realidades que han limitado nuestra actuación.

#### **II. 3.1. Los elementos positivos**

Hemos experimentado un enriquecimiento personal desde el principio de nuestra aventura como profesora hasta el final de las prácticas. La primera riqueza ha sido enseñar por una primera vez a un alumno. Esta experimentación nos ha llenado de ilusión. Hemos aprendido tanto de nuestros éxitos como de nuestros errores. Observando a la profesora voluntaria, estudiando las reacciones de la alumna y practicando, hemos adquirido algunas cualidades, desarrollado métodos de trabajo y revisado contenidos de enseñanza.

#### **❖ La adquisición de unas actitudes:**

Hemos quedado cautivados por unas actitudes personales de la profesora voluntaria, que hemos juzgado fundamentales para la enseñanza en general y sobre todo a sujetos como las mujeres inmigrantes, cuya realidad extraescolar no las pone siempre en condiciones de un aprendizaje mejor. Estas actitudes son:

- La paciencia, aun cuando tenemos la sensación de hacer vanos esfuerzos porque la alumna no pone de su parte
- El no incomodarse a volver cuantas veces haga falta y con la misma devoción a enseñar lo que la alumna ya había dominado
- La adaptación a situaciones poco confortables a las que nos somete la alumna: retraso, salida antes de la hora por obligaciones familiares o personales, asistencia a clase con los niños que la distraen, etc.
- El control de las emociones. Se trata, por ejemplo, de no mostrar su exasperación a la alumna aun cuando ésta tiene actitudes poco graciosas como:

ausentarse sin avisar, decir que no puede repasar en casa porque no tiene tiempo (el pretexto los niños), venir después de la hora y marcharse antes, etc.

- Tratar a la alumna con mucha consideración, intentando motivarla lo máximo posible para que no encuentre razones para abandonar las clases.
- Valorar todo lo que hace la alumna, interesarse por todo lo que la afecta, incluso lo extraescolar, crear un clima de cordialidad y seguridad, animarla, etc. Esto le permite tener más confianza en sí misma y la pone psicológicamente en condiciones mejores de aprendizaje.

### ❖ **El saber qué, cómo y cuándo corregir a la alumna**

Antes, corregíamos en cada momento las faltas de la alumna, pretendiendo enseñar a partir de los errores para que aprenda mejor. Sin embargo corríamos el riesgo de que se bloqueara o el riesgo de dispersarnos siempre y de no avanzar hacia un objetivo específico. Por observación de la profesora voluntaria y por ideas sacadas de nuestras lecturas propias (Daniel Cassany , 2000), hemos aprendido una forma de corregir que juzgamos adecuada para principiantes y que da prioridad a la fluidez:

- No corregir todo, atender únicamente a lo necesario, a lo que puede dificultar la recepción del mensaje y corregir en función de los objetivos que queremos alcanzar.
- Ser sistemático en la corrección. Corregir o llamar siempre la atención sobre los mismos errores durante un intervalo de tiempo, para que pueda integrarlo.
- valorar siempre las respuestas antes de señalar el error, para que se anime.
- La autocorrección. Cuando se supone que ya domina algo, darle pistas para que encuentre ella misma su error y se autocorrija.

### ❖ **Hacer clases polivalentes**

Hemos valorado positivamente la polivalencia de las clases de la profesora voluntaria. En efecto, el contenido de su enseñanza incluye actividades normativamente

descontextualizadas del aprendizaje del español y de la alfabetización de la alumna, como por ejemplo, la costura, la matemática, etc. Aunque no lo parezca, hacer estos tipos de actividades es de gran interés para las necesidades lingüísticas de la alumna. En efecto, mientras se ejercita en coser, la alumna practica la lengua. Aprende el vocabulario relacionado con lo que toca y lo que hace (*aguja, hilo, tijeras, rasgarse, lana, algodón, seda, coser, etc.*) activa la comprensión auditiva y la expresión oral. La interacción con la profesora le ejercita en la comunicación en situación real. Es un modelo de enseñanza que hemos juzgado productivo para alumnas inmigrantes. Hemos aplicado este tipo de clase al enseñar a la alumna los usos básicos del ordenador. Ha enriquecido su vocabulario al mismo que le ayudaba al nivel práctico a usar un ordenador.

### ❖ Enseñar las estrategias de comunicación

Aquí, nos referimos especialmente a dar a la alumna recursos para compensar sus lagunas y resolver problemas de tipo léxico en la comunicación. Una de las estrategias es el uso de los circunloquios, es decir los rodeos de palabras para dar a entender algo que hubiera podido expresar en una palabra. De ahí el frecuente ejercicio de definición de las palabras con términos sencillos y claros, con el reto de no usar gesto ni mímica, como si el interlocutor no la viera. La aplicación de este ejercicio nos ha permitido comprobar que activa todo el repertorio léxico y las habilidades de la alumna para hacerse entender, para materializar y transmitir la idea. Puede usar libremente la comparación o el acercamiento de imágenes, la descripción, el cambio de código, la sustitución, la paráfrasis, la ilustración, la generalización, la antonimia, la asociación por campos semánticos, la traducción literal de la lengua materna al español, etc.

En un *rol play* donde por ejemplo quiere comprar una papaya, si no conoce la palabra “papaya” debe, facilitar lo máximo de información al interlocutor para que entienda lo que necesita. Debe decir:

- lo que es (*una fruta*)
- cómo es (*de color amarillo o verde, de forma ovalada, carnosa, dulce, con semillas negras, blando cuando madura y cruje cuando no, etc.*)



- para qué sirve (*se suele usar para hacer confituras, macedonia, etc.*)

Si la alumna no conoce la palabra *ovalada* para decir la forma de la fruta, puede proceder por acercamiento de imágenes. Por ejemplo: *tiene la forma de una pelota de rugby*. Después de su experimentación con la aprendiente, hemos llegado a la conclusión de que son estrategias eficaces para las necesidades comunicativas del sujeto. Le ayuda a no rendirse o a bloquearse por falta de fluidez. Paralelamente, estas estrategias garantizan la comprensión del interlocutor y la facilidad de la comunicación.

### **II. 3.2. Los elementos negativos**

Durante nuestra práctica, hemos subrayado unos problemas en todo el proceso enseñanza - aprendizaje, que no han facilitado la adquisición de los objetivos de la alumna. Dichos problemas o límites han sido observados tanto en las actuaciones de la profesora voluntaria como en las de la alumna y en las nuestras.

#### **a) Límites constatados en la acción didáctica de la profesora voluntaria**

Como hemos dicho anteriormente, la profesora voluntaria no está especializada en la enseñanza del español a inmigrante. Nuestro propósito no es, pues, evaluarla como profesora, sino servirnos de sus actuaciones para reflexionar sobre la importancia de dominar la materia que enseñamos, es decir la lengua española, y la necesidad de tener competencia para enseñarla. Ambos corren parejos y el no cumplimiento de uno puede crear un hándicap en la consecución de los objetivos. Podemos enumerar a modo de ejemplo unos de los defectos que han perjudicado de alguna manera la consecución de los objetivos de la aprendiente:

#### **❖ El no seguimiento de una teoría y un método específico de enseñanza de la lengua.**

Mezcla diferentes enfoques que, aunque funcionen, tienen menos rentabilidad para las necesidades comunicativas de la alumna. Se impone la importancia de

plantearse a modo de guía una teoría y un método en función de los objetivos que se persiguen.

### ❖ **La falta de programación.**

La programación es la planificación del trabajo, la proyección del conjunto de lo que se va a realizar en la acción didáctica. Es necesario programar para:

Asegurar la coherencia entre las intenciones educativas del centro y la práctica docente  
(...) Proporcionar elementos para el análisis, la revisión y la evaluación del Proyecto Educativo del centro (...) Promover la reflexión sobre la propia práctica docente (...)  
Atender a la diversidad de intereses, motivaciones y características del alumnado.  
García Pérez y López Fenoy (2005: 15).

La programación es importante para el centro o la institución pero sobre todo para el profesor y el alumno:

- Para el profesor: le sirve de guía. Le permite ordenar y organizar el proceso de enseñanza con el fin de evitar improvisaciones, evitar realizar programas incompletos, andar sin objetivos precisos, gastar más tiempo en algunas cosas que en otras de igual importancia. Le permite ser coherente en las actuaciones y evaluar el progreso de la enseñanza.
- Para el alumno: le permite saber y negociar con el profesor los contenidos de su aprendizaje, le hace responsable de su propio aprendizaje, le permite saber cuáles son los objetivos que debe alcanzar y de qué manera.

### ❖ **La no adecuación del modelo de lectura enseñado a la alumna**

La actuación principal de la profesora voluntaria de Cáritas respecto a la alumna es su alfabetización. Entonces, la actividad primordial de cada sesión es la lectoescritura. Garrido y Montesa (2001) definen la lectura como el resultado de la interacción de factores cognitivos, perceptuales, lingüísticos, de actitud y sociolingüísticos. Sin embargo, el modelo de lectura enseñado a la alumna no integra todos estos factores. Se limita a la grafía, la pronunciación y el sentido de las palabras sueltas, pero atiende poco a la comprensión global. Por tanto, le resulta difícil dar el

sentido de frases incluso muy sencillas. Para mejorar su nivel de lectura, proponemos el modelo constructivista de Bernhardt que integra:

hechos fonémico-grafémicos, metacognición, reconocimiento de hechos sintácticos, percepción intratextual, reconocimiento de palabras, conocimiento cultural implícito. (Garrido y Montesa 1992: 23).

Esto le permitirá una lectura significativa y no automática.

### ❖ La pobreza e invariabilidad de los recursos y materiales

La voluntaria limita su campo de actuación a los recursos y materiales que ofrece la institución (libros de lectura, cuadernos de escritura, etc.). Favorece de este modo una enseñanza de tipo tradicional, caracterizada por un *curso cerrado y fijo* (Guiter Catasús, 2001: 44), donde el(la) profesor(a) tiene un estatuto de *transmisor de información* (Guiter Catasús, 2001: 45) y el(la) alumno(a) el de consumidor(a) más o menos pasivo(a). Las clases se construyen alrededor de un libro que no siempre cuadra con las necesidades comunicativas de la alumna y de *la parole du maître*<sup>13</sup> (Mangenot, 1998: 142). En la enseñanza a inmigrantes, es muy importante diversificar los recursos, cogiendo lo máximo posible los que se adaptan a los contextos y las situaciones a los que se enfrentarán lo(a)s alumno(a)s en la realidad. Esto es una fuente más de motivación y da menos monotonía a las clases.

### b) Problemas originados por la alumna

Las características de la alumna describen un contexto social de vida y unas circunstancias de aprendizaje que no facilitan la consecución de los objetivos establecidos:

- Asiste a las clases con niños que la distraen.
- No dedica un tiempo para aprender en casa.
- Sólo practica el español en el aula y fuera del aula no se relaciona con los nativos e interactúa con los suyos en su lengua materna.

---

<sup>13</sup> “la palabra del maestro” en traducción literal.

- Su indisponibilidad para seguir las clases regularmente en los límites del tiempo.
- No puede realizar algunos ejercicios fuera del aula por razones personales y quizás por influencia de su grupo social.
- Se hace ayudar en los deberes para casa y muy a menudo pensamos que ha dominado algo cuando en realidad lo ha hecho otra persona.

Todas estas realidades constituyen un freno para un buen aprendizaje. Aparte de aquellas, destacamos unos elementos más que influyen en la consecución de los objetivos de la enseñanza y pueden constituir a mayor o menor escala una barrera para su desarrollo integral como alumna y como agente social. Podemos destacar entre muchos:

#### ❖ **El temor ante la escuela.**

Cuando observamos a la alumna, descubrimos en su manera de trabajar una gran voluntad para aprender, descubrir y conocer. Pero muchas veces se bloquea. No confía en sí misma. Contesta por “*No lo sé*” incluso cuando domina algo. No se cree inteligente. Esto se debe a que en su país y su cultura, no se ha dado mucha importancia a la educación de la mujer.<sup>14</sup> Alimenta prejuicios sobre la escuela e inseguridad ante el papel, el cuaderno, el libro. Por ejemplo lee con más habilidad y desarrolla mejor la comprensión lectora cuando el escrito no está en un libro sino en un soporte real (informaciones sobre la pared, paneles publicitarios, etc.). Es la razón por la que hemos intentado cambiar completamente el estilo de las clases, evitando lo máximo posible recurrir a estos soportes clásicos.

#### ❖ **La dificultad para aplicar los conocimientos recibidos a un contexto real.**

La alumna aprovecha muy poco los conocimientos adquiridos en las clases. Desconecta su aprendizaje lo su cotidiano y lo considera como realidad aparte. Un caso

---

<sup>14</sup> El índice de analfabetismo es muy elevado en Gambia y sobre todo entre las niñas y mujeres. Según la Guía del Mundo, en 2000, el 70% de las gambianas mayores de 15 años eran analfabetas.

ilustrativo: rechaza una oferta de trabajo en un supermercado porque, según dice, no sabe diferenciar los productos, por ejemplo la leche desnatada de la leche entera.

Significa que no se interesa por lo escrito en contextos reales. Para diferenciar una leche de otra, sólo hay que leer lo que marca el bote. Pero la alumna sabe leer, sin embargo, no sabe cómo, cuándo y dónde poner en práctica esta capacidad. Para ella el acto de leer sólo se emplea en los libros, como la conjugación de los verbos sólo se aplica en las interacciones en el aula.

El material didáctico empleado para la alfabetización de la alumna puede ser una de las consecuencias de no poder o no saber sacar partido de las habilidades ante situaciones reales. En efecto, las actividades de lectoescritura que le ha propuesto la profesora voluntaria no se han aplicado a textos reales con los que se ha de encontrar la alumna en su vida diaria: carteles de publicidad, etiquetas de vestidos, indicaciones en las paredes, productos alimenticios, recetas médicas, y en este contexto, etiquetas de productos y embalajes. Esto hubiera permitido un aprendizaje más significativo y motivado y concreto. También hubiera incrementado el interés y la motivación de la alumna por saber que puede descubrir su mundo, descifrar los mensajes que le rodean.

### **c) Dificultades personalmente encontradas en las prácticas.**

La principal dificultad a la que nos hemos enfrentado es la de tener a una sola alumna. Es el origen de muchas limitaciones, tanto en la experiencia personal como en el método de trabajo y el nivel de consecución de los objetivos. Podemos señalar por ejemplo:

- ❖ **La experiencia está limitada por el estudio de un solo caso.** Todas nuestras observaciones, reflexiones, investigaciones, propuestas, son el fruto no de un estudio amplificado y diversificado, sino de lo experimentado con un solo individuo. Por lo tanto, las conclusiones que sacamos pueden estar sujetas a unas insuficiencias, por hallarse confinadas a un campo de visión muy reducido.
- ❖ **Límites para el desarrollo del método comunicativo por tareas y para la consecución de algunos objetivos**

El aula es un espacio idóneo para desarrollar tareas comunicativas. Pero tener a una sola alumna no favorece el cumplimiento de algunas como los *role play*, los debates, las actividades de colaboración y cooperación (trabajos en pareja, en grupos más o menos reducidos). Tampoco permite conseguir algunos objetivos como la competencia comunicativa, existencial e intercultural que el profesor puede valorar sólo en un área multicultural y heterogénea, a través de su intercambio con las demás, de la manera de expresar su opinión, de las actitudes hacia las demás, etc. Por fin, el funcionamiento del aula no ha permitido a la alumna un aprendizaje social, un viaje en compañía, el aprovechamiento de la diversidad del aula, el enriquecimiento mutuo. En resumen, ha limitado la formación de la alumna como agente social.

- ❖ **La alumna es la que impone el ritmo de trabajo.** En un aula con un número más o menos reducido de alumnos, es posible conseguir los objetivos establecidos para un periodo de tiempo determinado, porque la temporización se hace en el nivel del alumno medio. Pero en nuestro caso, la alumna es la que impone el ritmo del trabajo y el cumplimiento de lo programado está sujeto a su progreso o su estancamiento.

A modo de conclusión de este capítulo, nos planteamos una hipótesis. Si después de dos años de clases de español, la alumna no ha llegado, al nuestro parecer, a un nivel considerable de autonomía en el uso de la lengua, se debe indudablemente a que las clases no han contemplado sus intereses comunicativos. Sus necesidades al aprender la lengua como herramienta de interacción con su entorno y con el mundo, en los diferentes ámbitos de su vida, no han sido al centro del aprendizaje. Por eso presentamos en el capítulo siguiente una propuesta didáctica que se hace más cerca de las expectativas y de los intereses de la alumna como mujer inmigrante africana en España.

### **Capítulo III: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL ACOMPAÑAMIENTO LINGÜÍSTICO Y CULTURAL**

Este capítulo es una propuesta didáctica para el acompañamiento lingüístico y sociocultural de la mujer inmigrante africana, con vista a su interacción cotidiana y su integración en España. A la luz de los planteamientos teóricos y metodológicos presentados en el primer capítulo, así como de lo experimentado durante las prácticas, proponemos una serie de doce unidades didácticas. Una unidad didáctica es una

unidad de trabajo (...) instrumento de trabajo que permite al profesor/a organizar su práctica educativa para articular unos procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad y ajustados al grupo y al alumno/a (Escribano González, 2004: 263)

Estas unidades permiten fragmentar en secuencias de enseñanza todo lo que juzgamos esenciales para su desarrollo integral de la mujer inmigrante en España.

En el capítulo precedente, hemos señalado que muy pocas alumnas inmigrantes siguen el aprendizaje hasta un nivel intermedio, aún menos avanzado. No hay que perder de vista que no vienen en España para aprender la lengua sino para buscarse mejores condiciones de vida. Por lo tanto, aprender la lengua para muchas se presenta no como una afición sino como una obligación. La mayoría se apunta a las clases sólo para alcanzar un nivel que les permita entender y reaccionar a lo básico, pretendiendo mejorar luego su nivel a lo largo de su estancia en España. Consciente de esta realidad, presentamos unas unidades de acompañamiento que pretenden contemplar lo mejor posible y al cabo de un año aproximadamente, las necesidades lingüísticas y las expectativas de las alumnas al apuntarse en las clases de español. Pretendemos que al final de este acompañamiento, tengan recursos suficientes para defenderse convenientemente en diferentes ámbitos y situaciones comunicativas en las que se encontrarán a diario.

El contenido de las unidades propuestas es el resultado de la consulta detallada del Plan Curricular del Instituto Cervantes para alumnos del nivel A1 y A2 según el marco de referencia común. También nos hemos inspirado en las temáticas de numerosos manuales de enseñanza de español como segunda lengua y de español a inmigrantes (Véase bibliografía final). Hemos readaptado todos estos recursos didácticos al caso de la mujer inmigrante africana.

Las sesiones pueden incluir una o varias temáticas en función del fin que queremos conseguir. Cada unidad se puede desarrollar más o menos en cuatro horas de trabajo. Tienen la ventaja de permitir una fragmentación, según los objetivos que se quiere que alcancen las alumnas al final de una clase.

A diferencia de los demás capítulos, éste no está estructurado detalladamente en apartados. Sin embargo, antes de que presentemos las sesiones en cuestión, nos proponemos definir primero los diferentes elementos que componen cada una.

### **Componentes de cada sesión:**

**1. Objetivo:** es lo que pretendemos que consigan las alumnas al final de la unidad. La consecución de dicho objetivo específico permite lograr gradualmente el objetivo comunicativo final.

**2. Nociones:** es el repertorio de léxico y expresiones en relación con la temática de la sesión. El dominio de dicho léxico permitirá a las alumnas conseguir por una parte el objetivo de la sesión y por otra parte desenvolverse con éxito en los ámbitos o las situaciones comunicativas relacionadas con la temática.

**3. Funciones del lenguaje:** son los distintos fines que un hablante quiere alcanzar mediante el uso social de la lengua. Se trata de la expresión de sus intenciones comunicativas al interlocutor, de los actos que quiere realizar por medio del habla.

**4. Exponentes lingüísticos:** son expresiones o unidades lingüísticas diversas y variables que se pueden utilizar en determinada situación comunicativa para realizar una función, es decir materializar y transmitir la intención comunicativa del locutor. En este apartado, sólo damos unos ejemplos de exponentes lingüísticos. Sugerimos que el profesor multiplique ejercicios de aprendizaje creativo para que los alumnos amplíen sus exponentes lingüísticos.

**5. Contenidos gramaticales:** son estructuras de la lengua, normas y reglas de funcionamiento de que precisan las alumnas para realizar las funciones del lenguaje y para entender o producir los exponentes lingüísticos.



## **6. Contenidos socioculturales, competencia intercultural y competencia existencial:**

en este apartado, incluimos referentes culturales, normas, saberes y comportamientos sociales así como habilidades y actitudes interculturales vinculados con algún contenido de la sesión. Concretamente, presentamos todo aquello que las alumnas han de saber para poder comportarse convenientemente en una situación cualquiera de comunicación. Insistimos en aspectos que se diferencian de su cultura, no sólo para evitar situaciones de malentendido, sino también para que puedan interactuar e integrarse convenientemente, para que sepan pensar y vivir en español.

Esta parte es de gran interés en el conjunto de nuestro trabajo porque, como hemos dicho anteriormente, no basta con dominar una lengua para saber comunicar con ella, ya que hablantes de diferentes lenguas tienen diferentes percepciones de una misma realidad. Por tanto, conocer la cultura del interlocutor, tener actitudes interculturales y competencia existencial es una clave para una comunicación exitosa en un contexto multicultural.

**7. Ejemplos de tareas:** aquí presentamos unos tipos de actividades comunicativas que se pueden desarrollarse dentro o fuera del aula para conseguir el objetivo señalado. Incluyen todas las destrezas, pero con predominio de la interacción oral.

**8. Recursos y materiales de apoyo:** son ejemplos de recursos y materiales que el profesor puede utilizar en el aula durante la sesión o que puede explotar para preparar su clase comunicativa. Damos más importancia a materiales auténticos, para que se vayan familiarizando con lo que encontrarán en la vida real. En los anexos presentamos unas muestras de materiales que el profesor puede explotar para las unidades didácticas.

## **SESIONES DE ENSEÑANZA**

<b>Unidad didáctica I: SALUDOS Y PRESENTACIONES</b>
<b>1. Objetivo:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Relacionarse con su entorno.</li><li>- Identificarse e identificar a las personas.</li><li>- Facilitar los datos personales (nombre, origen, profesión, edad, dirección, etc).</li><li>- Conocer los nombres de países, sus gentilicios y sus lenguas.</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer las formas habituales de saludar y despedirse en España y el uso de los saludos según los momentos del día.</li> <li>- Conocer las normas de tratamiento formal e informal.</li> <li>- Conocer las convenciones en las relaciones: la manera de tratar con amigos, familiares, desconocidos, con personas del mismo o del otro sexo, con personas en función de su edad.</li> </ul>	
<p><b>2. Nociones:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciones sociales: <i>Padre, madre, marido, mujer, niño, pariente, novio(a), pareja, ex, amigo(a), jefe(a), empleado(a), compañero(a) de piso / de trabajo / de clase, vecino(a), socio(a), conocido(a), etc.</i></li> <li>- Nombres de los países más conocidos y los de interés para las alumnas: <i>España, Camerún, Gambia, Nigeria, Marruecos, Francia, Costa de Marfil, Inglaterra, Canada, etc.</i></li> <li>- Gentilicios de los países seleccionados: <i>español(a), camerunés(a), gambiano(a), nigeriano(a), marroquí, francés(a), marfileño(a), inglés(a), etc.</i></li> <li>- Profesiones: <i>profesora, enfermera, secretaria, ama de casa, etc.</i></li> <li>- Números: de 1 – 100.</li> <li>- Dirección: <i>correo electrónico, dirección, calle, avenida, paseo, plaza, piso, número, código postal, casa, habitación, país, ciudad, pueblo, etc.</i></li> </ul>	
<p><b>3. Funciones del lenguaje:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saludar</li> <li>- Responder a una salutación,</li> <li>- Presentarse</li> <li>- Presentar a alguien</li> <li>- Pedir a alguien que se presente</li> </ul>	<p><b>4. Exponentes lingüísticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Buenos días (tardes, noches) / Hola / ¡Buenas! / Hola, ¿qué tal? / ¿Cómo estas (está)? / ¿Cómo va?</i> (Lengua escrita: <i>Querido(a) + nombre de pila</i>)</li> <li>- <i>(Muy) bien. / (Muy) bien, gracias, ¿y tú / usted? / (Muy) bien. Y tú/usted, ¿qué tal?/¿cómo está(s)?</i></li> <li>- <i>Soy + nombre de pila / Me llamo + nombre / Yo, + nombre</i></li> <li>- <i>*Es... / Se llama / Este es+ nombre de pila/ Le (te) presento a + nombre de pila, es + relación/ profesión/ gentilicio.</i></li> <li>- <i>¿Cómo te llamas? / ¿Elena? / ¿Y tú? / Perdón, ¿cómo se llama usted?</i></li> </ul>

- Responder a la presentación	- <i>Mucho gusto / encantado(a)/ Hola, ¿qué tal?/ Hola, encantado(a)</i>
- Deletrear	- <i>“Fatima” (¿Puedes deletrear por favor?)</i> <i>F- A – T – I – M – A</i>
- Pedir y dar informaciones sobre:	
*la nacionalidad,	- <i>¿De dónde eres?</i> - <i>Soy + gentilicio/ Soy de + país / gentilicio</i>
*la edad,	- <i>¿Cuántos años tienes?</i> - <i>Tengo + (edad)</i>
* la profesión/ actividad,	- <i>¿Qué haces? / ¿Cuál es tu profesión?/ ¿En qué trabajas? / ¿A qué te dedicas? / ¿Dónde trabajas?</i> - <i>Trabajo en + campo de trabajo / Soy + profesión / Estoy en paro / Estoy jubilado(a) / Estoy de + profesión momentánea</i>
*la dirección	- <i>¿Dónde vives?</i> - <i>(Vivo) en + ciudad / barrio /</i>
* las lenguas	- <i>¿Qué (cuántos) idiomas / lenguas hablas?</i> - <i>Hablo + número/ nombre(s) de la(s) lengua(s)</i>
* las razones de estudio de la lengua española	- <i>¿Por qué estudias español)</i> - <i>Porque / Para + razón</i>
- Establecer la comunicación	* <i>¿Qué significa? /No entiendo / ¿Puedes repetir, por favor? / Cómo se dice / Más despacio/ alto, por favor</i>
- Influir en el interlocutor	- <i>Shsss [= ¡Silencio!]/ ¡Silencio, por favor!/ Vale</i>
- Dirigirse a alguien	* <i>Por favor./ Sr López / Perdón./ Perdone. / Perdona./ Oye./ Oiga, perdone,</i>
- Disculparse	* <i>Perdón./ Lo siento mucho (muchísimo)./ Perdona€/ Siento + inf. (Siento llegar tarde).</i>
* Dar la bienvenida a alguien	* <i>Bienvenido</i> * <i>(Muchas) gracias</i>
* Responder a una bienvenida	*- <i>Adiós / - ¡Chao!/- Hasta luego /mañana / la vista / pronto / el + día de la semana</i>
*despedirse	- <i>En textos escritos: (Muchos) besos/ Un abrazo/ Un</i>

	<i>saludo.</i>
<p><b>5. Contenidos gramaticales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El uso de los artículos definidos (<i>el, la, los, las</i>) e indefinidos (<i>un, una, unos, unas</i>).</li> <li>- El género y número de los sustantivos: amigo(s) /amiga(s)</li> <li>- Los pronombres personales</li> <li>- El presente del indicativo de: <i>hablar, vivir, tener, ser, llamarse</i>,</li> <li>- El uso del <i>tú</i> y del <i>usted</i></li> <li>- Los pronombres interrogativos: ¿cuántos...? ¿de dónde? ¿qué?</li> <li>- El uso de la mayúscula para los nombres propios, los nombres de países y de ciudades</li> <li>- El contraste: ¡<i>Buenas noches!</i> y “que tengas una <i>buena noche</i>”.</li> </ul>	
<p><b>6. Contenidos socioculturales, competencia intercultural y competencia existencial</b></p> <p>El profesor debe hacer aproximaciones culturales entre las culturas de origen de las alumnas y la cultura española, respecto a las conductas y reacciones referidas a los saludos y los primeros contactos con alguien. Debe focalizar la atención de las alumnas en las diferencias culturales respecto a las relaciones interpersonales.</p> <p>Las alumnas han de saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a quién dar la mano, abrazar o dar los besos</li> <li>- cuándo, cómo y cuántos besos dar.</li> <li>- a quién llamar por su nombre, por el nombre y apellido, por el título.</li> <li>- qué proximidad física tener con alguien con quien hablan (en función de las relaciones), qué movimientos y posturas corporales están permitidos o prohibidos.</li> </ul> <p>También han de conocer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- las fórmulas de saludo, presentación y despedida formal e informal y las fórmulas de cortesía</li> <li>- las convenciones sociales, comportamientos y fórmulas de saludo entre desconocidos, en lugares y espacios públicos (Ejemplo: en el ascensor (al entrar y salir)</li> <li>- las preguntas que se puede hacer a alguien que acabamos de conocer y las que pueden ser consideradas como falta de educación o de respeto.</li> <li>- los conceptos de amigo y conocido y el valor que se da al concepto de amistad</li> </ul> <p>Por fin, han de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- interesarse por los modos de saludo en sus diferentes culturas y reflexionar sobre qué</li> </ul>	

<p>valor dan al dar los besos cuando se trata de una mujer con un hombre</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- adoptar una actitud de respeto con relación a las muestras de afecto en público</li> </ul>
<p><b>7. Ejemplos de tareas</b></p> <p>(1) En grupos de cuatro, saludarse, presentarse, presentar a una compañera, pedir que se le presente a otra y responder a la presentación.</p> <p>(2) Juego de países y gentilicios: poner en un sobre o una cesta unos papeles con nombres de países y otros con gentilicios sin que ninguno corresponda a otro. Cada alumna debe elegir un papel y decir el país o la nacionalidad a que corresponde. El objetivo es incitar a las alumnas a crear los gentilicios a partir modelos conocidos.</p> <p>(3) Presentar una lista de nombres de ciudades, países y nacionalidades con unas letras que faltan. Las alumnas deben escuchar la grabación o la lectura del profesor y escribir las letras que faltan.</p> <p>(4) Juego “La tómbola”. El profesor lee pausadamente, y una sola vez, tres series de 10 números que las alumnas van apuntando. Las ganadoras de cada serie, es decir las que apuntan correctamente todos los números tienen un premio imaginario: un viaje para dos, un coche, un cheque, etc.</p> <p>(5) Ordenar un diálogo incoherente de saludos y presentación de personajes.</p> <p>(6) Rellenar un formulario de empadronamiento incluyendo todos los datos.</p>
<p><b>8. Recursos y materiales de apoyo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Panel de imágenes de personas que se saludan (con la mano, con los besos, que se abrazan, que levantan la mano, que chocan la mano, etc.) para que las alumnas digan qué tipo de relación puede existir en cada caso.</li> <li>- Formulario de empadronamiento</li> </ul>

<p><b>Unidad didáctica II: LA FAMILIA. ¿CÓMO ES...?</b></p>
<p><b>1. Objetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dominar el léxico sobre la familia</li> <li>- Conocer las normas usuales acerca del apellido y del título</li> <li>- Saber dar informaciones características sobre una persona: relaciones familiares, características físicas, carácter y personalidad, sentimientos y estados de ánimo</li> </ul>

<p>- Conocer y adoptar una actitud de apertura y de respeto hacia a los tipos de unidad familiar en la sociedad española y los tipos de vínculos que unen a las parejas</p>	
<p><b>2. Nociones:</b></p> <p>- Las relaciones familiares: <i>padre, madre, marido, mujer, hijo(a), hermano(a), tío(a), sobrino(a), primo(a), abuelo(a), nieto, pareja, novio, hijo único, (hermanos) gemelos, ex marido/ mujer, vivir juntos/ con la pareja, etc.</i></p> <p>- La familia política: <i>cuñado(a), suegra(o), nuera, yerno, etc.</i></p> <p>- El estado civil: <i>soltero(a), casado(a), viudo(a), separado(a), divorciado(a), etc.</i></p> <p>- los tipos de uniones: <i>matrimonio civil, matrimonio eclesiástico, uniones libres, parejas de hecho, pareja/ matrimonio homosexual, etc.</i></p> <p>- los tipos de familia: familia mono parental, pareja sin hijos, familia ensamblada, etc.</p> <p>- El título: <i>Don, doña, señor, señora, señorita, etc.</i></p> <p>- Las principales partes del cuerpo: <i>pelo, barba, bigote, hombros, ojos, boca, orejas, etc.</i></p> <p>- Los colores humanos: <i>pelirrojo, moreno, negro, blanco, rubio, canoso, cano, castaño, etc.</i></p> <p>- Las características físicas: <i>Ser moreno(a)/ rubio(a)/ gordo(a)/ delgado(a)/ alto(a)/ bajo(a)/ pequeño(a)/ grande, etc.</i></p> <p><i>Ser/estar calvo/ gordo(a)/ delgado(a)/ alto(a)/ bajo(a), etc.</i></p> <p><i>Tener los ojos claros oscuros/azules/ verdes/negros/marrones/ grandes/pequeños, etc.</i></p> <p><i>Tener el pelo negro /rubio /moreno /blanco/ liso/rizado/ largo/corto, etc.</i></p> <p><i>Llevar / tener barba /bigote/gafas, etc.</i></p> <p><i>Llevar una gorra/ un sombrero/ un pañuelo, etc.</i></p> <p>- El carácter y los valores personales: <i>amable, simpático(a), antipático(a), malo(a), bueno(a), inteligente, serio(a), tímido(a), sociable, optimista, abierto(a), reservado(a), tranquilo(a), nervioso(a), generoso(a), egoísta, agradable, tolerante, etc.</i></p> <p>- El estado: <i>estar triste/contento/enfadado/ nervioso/preocupado/ alegre/ cansado, tener miedo, etc.</i></p> <p>- El ciclo de la vida: <i>nacer, crecer, tener un hijo, morir, etc.</i></p> <p>- La edad: <i>niño, chico, joven, viejo, bebé, adolescente, persona mayor, etc.</i></p>	
<p><b>3. Funciones del lenguaje:</b></p> <p>- Identificar a las personas (enseñándolas)</p>	<p><b>4. Exponentes lingüísticos</b></p> <p>- (Éste) es + Nombre/ (Éste) es mi + relación familia./ <i>Mi hermana. Se llama Alida</i></p>

- Pedir y información sobre las relaciones familiares	- ¿Quién es éste? / ¿Quién es Marco?/ ¿Quiénes son?
- Describir características físicas y dar cualidades	- Es/ son mi(s) + relación familia/ (Este(os) es/son mi(s) + relación familia
- Pedir y dar información sobre una característica o un carácter	- Es(son) + adjetivo calificativo
- Pedir y dar información sobre la cantidad y sobre el orden	- ¿Es + Adjetivo + tu primo?/ ¿Cómo es David?
- Pedir una confirmación	- Sí./ Sí lo es/ (Es) guapo, simpático, jovial, etc.
- Confirmar una información	- ¿Cuántos hijos sois /¿Cuántos niños tienes?
- Corregir una información previa	- Somos + número de hijos. / Tengo + número de niños
- Expresar un afecto	- Soy la + numeral / es el + numeral, etc.
	- Lili es la hermana de su padre, ¿no?/ (Es)Tu abuela, ¿no? / Es muy simpático, ¿verdad?
	- Sí lo es. / Sí, sí.
	No, no lo es. / No, ( no lo es) es su(mi) suegra.
	- Te quiero ( mucho)
	- Y yo a ti/ yo también

## 5. Contenidos gramaticales

- Los adjetivos posesivos: *Mi, tu, su, nuestro, vuestro, sus*
- Los adjetivos demostrativos: *Este(os), esta(s), ese(os), esa(s), aquel(los), aquella(s)*
- Los pronombres interrogativos: *¿quién?, ¿cómo?*
- Los adjetivos calificativos y sus antónimos
- El género y número de los adjetivos
- Los adjetivos invariables en masculino y femenino: *amable, inteligente, sociable, agradable, tolerante*
- El superlativo: *muy*
- Los números y ordinales: *primero, segundo, tercero, etc.*
- La posición del adjetivo: *Chico bueno / buen chico.*
- La apócope: *Buen(o), gran(de), primer(o)*
- La interrogación: “¿Es este hombre el padre de Jaime?”
- La afirmación: “Sí, lo es”
- La negación: “No, no lo es”

- La conjunción **e / y**: *Es Inteligente **y** simpático/ Es simpático **e** inteligente*
- La conjunción **o / u**: *Tiene treinta **o** cuarenta años/ Su niño tiene diez **u** once años.*
- Las abreviaturas: D., D.<sup>a</sup>, Sr., Sra., Srta., etc. / 1º, 2º, 4º, etc.

## **6. Contenidos socioculturales, competencia intercultural y competencia existencial**

Las alumnas deben conocer:

- los nombres y apellidos más frecuentes, los nombres compuestos, los diminutivos, los nombres familiares.
- el uso de los títulos como forma de tratamiento formal
- el uso de apodos, seudónimos, mote.

También han de saber que en España:

- el nombre siempre precede a los apellidos.
- los hijos suelen tener un nombre (o dos) y dos apellidos que corresponden a los primeros apellidos del padre y de la madre.
- la mujer conserva sus apellidos tras el matrimonio (a diferencia de muchas culturas africanas)

Por fin, deben:

- interesarse por cómo se llama a alguien en función de las relaciones (por el nombre, el apellido, el nombre y el apellido, el título, el apodo, etc.) y compararlo con su cultura.
- Tomar conciencia de la propia identidad y de la diferencia de percepción de unidades familiares y de unión entre parejas.
- adoptar una actitud de respeto y de tolerancia respecto a los modelos de unión que no cuadran con su visión del mundo
- \* Interesarse en el rol paterno y materno en una familia, el comportamiento de los hijos con respecto a los padres, y el de los padres con respecto a los hijos y compararlos con los patrones culturales propios.
- \* Reflexionar sobre las diferencias culturales por lo que atañe a los temas de conversación más comunes en familia, el grado de confianza e intimidad en los temas tratados entre padres e hijos (hablar de temas sexuales con libertad), el valor que se da a la educación sexual en familias españolas.

## **7. Ejemplos de tareas**

- (1) En pareja, una alumna dibuja a una persona, enteramente o sólo la cara. Luego



describe a la otra alumna el dibujo y ésta lo reproduce a su turno. Al final se compara los dos dibujos para saber si la persona ha seguido bien las instrucciones. <sup>15</sup>

(2) En grupo de tres, un juego de identificación de una persona. Una alumna debe simular el papel de una mujer que está buscando a alguien en un grupo de 20 personas aproximadamente. No sabe cómo está vestido. Entonces debe facilitar a las otras dos compañeras unas informaciones físicas y unas características de la persona que busca, para que le ayuden a encontrarla. Mientras la describe, las demás pueden hacer preguntas para tener más informaciones. La primera que encuentra a esta persona cambia de papel con la otra mujer y así sucesivamente.

(3) Presentar una serie de fotos de diferentes tipos de unidades familiares y de unión. Las alumnas agruparán las que corresponden a la realidad de familia o de unión en su país y su cultura y expresarán (negociando el significado) cómo perciben los demás modelos de familia y de unión.

(4) A partir de un árbol genealógico, establecer en parejas las relaciones entre los personajes.

(5) Con una foto, identificar a los miembros de su familia y contestar a las preguntas que pueden hacer las compañeras sobre la relación entre uno y otro, las características, la edad, el nombre, etc. Para que se realice convenientemente este ejercicio, debe existir ya un grado de confianza entre las alumnas. Permite practicar la interrogación, la afirmación y la negación, la confirmación de una información, etc.

#### **8. Recursos y materiales de apoyo**

Fotos de familia, árbol genealógico, imagen con numerosas personas (veinte más o menos) que se pueden distinguir correctamente.

### **Unidad didáctica III: LA CASA Y LAS TAREAS DOMÉSTICAS**

#### **1. Objetivo:**

- Conocer las partes de la casa, sus muebles y objetos.
- Saber describir los espacios interiores y localizar los objetos.
- Conocer las diferentes tareas domésticas y reflexionar sobre su repartición, sobre el papel de la mujer en un hogar, tanto en la sociedad española como en la sociedad

<sup>15</sup> NB: Lo importante no es la perfección del dibujo sino la presencia de todo lo indicado (bigote, pelo corto de color rubio, gafas, ojos verdes, barba, etc.

<p>africana y en la cultura propia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer el valor que los españoles dan al concepto de casa, los usos y hábitos en entorno a la casa, es decir lo que suelen hacer y lo que no en una casa (invitar a los amigos, enseñar toda la casa, elogiar la casa, etc.)</li> </ul>	
<p><b>2. Nociones:</b></p> <p><b>a- La casa:</b></p> <p>Partes de la casa: Habitación, sala de estancia / de estar, cocina, jardín, ascensor, escalera, terraza, ventana, puerta, dormitorio, cocina, (cuarto de) baño, salón, garaje, pasillo, suelo, techo, pared, dormitorio de invitados, etc.</p> <p>Muebles y objetos de la casa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- en la cocina: horno, lavavajilla, escurridor, utensilios, etc.</li> <li>- en la habitación: cama, sábana, colchón, estantería, ropero, etc.</li> <li>- en el salón: sofá, silla, sillón, mesa, armario, alfombra, cortina, etc.</li> <li>- en los servicios / cuarto de baño: cristal, lavabo, ducha, etc.</li> </ul> <p>* Electrodomésticos: radio, televisión (TV), vídeo, DVD, nevera, lavadora, lavaplatos, microondas, cocina (de gas / eléctrica),</p> <p><b>b. Las tareas domésticas:</b></p> <p>Fregar los platos, limpiar la casa (la cocina/el baño), barrer el suelo, lavar / planchar / tender la ropa etc.</p>	
<p><b>3. Funciones del lenguaje:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Describir la casa</li> <li>- Pedir y dar información sobre las cosas</li> <li>- Pedir y dar información sobre el lugar de las cosas</li> <li>- Preguntar y responder sobre la existencia de algo</li> <li>- Pedir ayuda / Pedir un favor</li> </ul>	<p><b>4. Exponentes lingüísticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>En mi(la) casa (habitación/cocina/ salón) hay / están...</i></li> <li>- <i>¿Qué es esto? / ¿cómo se llama esto?</i></li> <li>- <i>(es) una lavadora</i></li> <li>- <i>¿Dónde está(n)...?</i></li> <li>- <i>Aquí.(enseñando con el dedo) / Sobre.../ Encima de... / Al lado de.../ Dentro de... etc.</i></li> <li>- <i>¿Hay/ está(n) el(la/los/las)...?</i></li> <li>- <i>Sí. / Sí, en..../ Claro que sí, mira está(n)....</i></li> <li>- <i>¿Puedes ayudarme (a...) por favor?/ ¡Ayuda!/ ¿Me ayudas?/ ¿Puedes ayudarme?/ Perdona, ¿puedes ayudarme?</i></li> <li>- <i>¿Puedo pedirte un favor?/ Te pido que me ayudes a ...</i></li> </ul>

- Aceptar y rechazar ayuda	- -Sí, sí, claro./ Sí, sí./ (Sí, sí) <i>¿en qué te ayudo?</i>
* Ofrecer una ayuda y responder a la oferta	- <i>No, gracias</i> - <i>¿Te echo una mano?/ ¿Te ayudo?/ ¿Puedo ayudarte?/ ¿Necesitas ayuda / algo?</i> - <i>Si. Puedes.../ No, gracias</i>
- Dar un orden o instrucción	* <i>Limpia el polvo/ Saca la basura, por favor. / ¿Puedes fregar los platos, por favor?</i>
- Responder a una orden, petición o ruego	- <i>Vale. / Sí, sí./ -Bueno, vale./</i> - <i>No./ No puedo. / Bueno, no sé.../ Lo siento, pero.../ (No puedo) quiero/ voy a + justificación.</i>
- Pedir y dar información sobre una acción presente	- <i>¿Qué está haciendo Pablo?</i> - <i>Está fregando los platos.</i>

### 5. Contenidos gramaticales

- La diferencia entre *Hay* y *están*
- El pronombre interrogativo *¿qué?*
- El complemento directo
- La ausencia de la determinación: *No hay leche en la nevera*
- Los cuantificadores: *demasiado, mucho, bastante, poco.*
- Las preposiciones de localización: *bajo, sobre, arriba, abajo, de bajo de, dentro de, fuera de, al lado de, delante de, detrás de, lejos de, cerca de, etc.*
- La forma contracta de los artículos definidos: *a + el = al de + el = del*
- El gerundio de los verbos. La forma *Estar + Gerundio*
- Los verbos de acción: *colgar, colocar, ordenar, limpiar, fregar, lavar, barrer*
- La construcción *Es que...*

### 6. Contenidos socioculturales, competencia intercultural y competencia existencial

Las alumnas deben:

- Conocer la repartición habitual de las tareas domésticas en casa, el papel del ama de casa, del hombre, de los niños, pero evitando conductas sexistas respecto a dicha repartición o al papel de la mujer.
- Cuestionar su propia cultura y auto-observarse, para tomar conciencia de su identidad y de las diferencias culturales respecto al valor que se atribuye a la casa. En caso concreto: en España es costumbre enseñar la casa a los amigos (salón, cocina, servicios, habitaciones, etc). En la mentalidad africana en cambio, la casa es un espacio muy

<p>privado y las habitaciones más. Enseñar su habitación a una persona del mismo sexo es una muestra de confianza muy grande; pero cuando se trata de una persona del otro sexo, se interpreta como una invitación tácita a la cama.</p> <p>Es preciso que el profesor llame la atención de las alumnas en estas diferencias de percepción para evitar choques y malentendidos futuros.</p>
<p><b>7. Ejemplos de tareas</b></p> <p>(1) En parejas, designar en una imagen las partes de la casa y los muebles.</p> <p>(2) En pareja o en grupos de tres, hablar de su casa ideal. Cómo es, qué tiene.</p> <p>(3) En pareja, con una variedad de imágenes, alternativamente, una alumna ha de describir las acciones de un personaje y la otra encontrar de quién se habla.</p> <p>(4) Decir a todas las compañeras cómo están repartidas las tareas domésticas en la propia casa.</p> <p>(5) En un <i>rol play</i>, simular una visita a casa de una amiga española.</p>
<p><b>8. Recursos y materiales de apoyo</b></p> <p>Si es posible, utilizar espacios y objetos reales y tocables por las alumnas.</p> <p>En caso contrario, sustituirlos por</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fotos de casa amuebladas</li> <li>- fotos de personas trabajando.</li> </ul>

<p><b>Unidad didáctica IV: HORARIOS Y ACCIONES COTIDIANAS</b></p>
<p><b>1. Objetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber indicar la hora y la fecha</li> <li>- Conocer los diferentes tipos de acciones o actividades de la rutina diaria.</li> <li>- Expresarlas y situarlas en el tiempo</li> <li>- Conocer los horarios de trabajo de los servicios y establecimientos públicos y privados</li> <li>- Al nivel personal, hacerse una buena organización y gestión del tiempo</li> </ul>
<p><b>2. Nociones:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los días de la semana: <i>lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado, domingo.</i></li> <li>- Los meses de año: <i>enero, febrero, marzo, abril, mayo, junio, julio, agosto, septiembre, octubre, noviembre, diciembre.</i></li> <li>- Las partes del día: <i>mañana, mediodía, tarde, noche</i></li> <li>- Las acciones cotidianas: <i>Levantarse, madrugar, acostarse pronto, trasnochar lavarse</i></li> </ul>

<p>(<i> ducharse, bañarse</i>), <i> afeitarse, comer, beber, cocinar, salir, andar, pasear, correr, subir, bajar, sentarse, dormir, estudiar, prepararse o a alguien, acompañar el niño en el colegio, jugar, coger, dar, etc.</i></p> <p>- Las acciones con los sentidos: <i> ver, oír, sentir, oler, tocar</i></p> <p>- El horario: <i> la una, las dos/ tres/ cuatro (menos.../ y cuarto/ menos cuarto/ y medio/ en punto.</i></p>	
<p><b>3. Funciones del lenguaje:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir y dar información sobre la fecha</li> <li>- Pedir y dar información sobre la hora</li> <li>* Pedir y dar informaciones sobre el tiempo y sobre la frecuencia (expresar la frecuencia)</li> <li>- Preguntar por los planes e intenciones</li> <li>- Expresar planes e intenciones</li> <li>- Pedir y dar permiso</li> <li>- Denegar permiso</li> </ul>	<p><b>4. Exponentes lingüísticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i> ¿Qué día es? / ¿A qué día estamos?</i></li> <li>- <i> Hoy es sábado, primero de septiembre de 2012.</i></li> <li>- <i> ¿Qué hora es?</i></li> <li>- <i> Es la.../ Son las...</i></li> <li>- <i> ¿A qué hora tienes clase de español?</i></li> <li>- <i> Ahora / a las diez y media</i></li> <li>- <i> ¿Cuándo/ A qué hora te sueles levantas?</i></li> <li>- <i> (Suelo levantarme) Muy Temprano / a las cinco y cuarto.</i></li> <li>- <i> ¿Cuántas veces haces deporte por semana?</i></li> <li>- <i> (Suelo hacer el deporte) Dos veces, los sábados por la mañana y los miércoles por la tarde</i></li> <li>* <i> ¿Quieres acompañar a tu hijo al parque ahora?/ ¿Qué quieres hacer mañana?/ ¿Trabajas mañana?/ ¿Vais a ir de compras el sábado próximo?</i></li> <li>- <i> Quiero salir ahora/ Voy a viajar el fin de semana/ Esta noche hago los deberes./ El domingo voy de excursión./ El año que viene estudiaré ruso./ El sábado vamos a ir al teatro.</i></li> <li>* <i> ¿Puedo abrir la ventana?</i></li> <li>* <i> Sí, claro./ -Sí, sí, ábrela.</i></li> <li>* <i> No./ -No, lo siento./ -No. Perdón./ -Perdona, pero estoy resfriado./ -No, está prohibido.</i></li> </ul>
<p><b>5. Contenidos gramaticales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El pronombre interrogativo <i> ¿cuándo?</i></li> <li>- Los deícticos temporales: <i> ahora, hoy, mañana, etc.</i></li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las referencias temporales: <i>por la mañana, por la tarde, el fin de semana, a mediodía</i>, etc.</li> <li>- El futuro de indicativo de los verbos</li> <li>- El verbo transitivo <i>soler</i></li> <li>- El presente de los verbos irregulares: <i>dormir, jugar, poder, volver, empezar</i>, etc.</li> <li>- Los verbos pronominales: <i>Lavarse, levantarse, ducharse, bañarse</i>, etc.</li> <li>- La diferencia entre <i>lavar</i> y <i>lavarse, acostar</i> y <i>acostarse</i></li> </ul>
<p><b>6. Contenidos socioculturales, competencia intercultural y competencia existencial</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer los horarios de trabajo (apertura y cierre, horario continuado, horario partido) de los servicios y establecimientos públicos y privados (los transportes, los bancos, los centros de enseñanza, etc.)</li> <li>- Conocer las diferencias entre horario de verano y de invierno.</li> <li>- Cuestionar críticamente la propia cultura, para ver el valor que se concede a la puntualidad.</li> <li>- Adoptar la puntualidad como actitud de cortesía</li> </ul>
<p><b>7. Ejemplos de tareas</b></p> <p>(1) En pareja, alternativamente, dar un día de la semana y una hora a la compañera y que ella conteste con una actividad que suele hacer en este momento.</p> <p>(2) Elaborar individualmente un horario de toda la semana.</p> <p>(3) Programar en parejas unas actividades de fin de semana, según los centros de intereses.</p>
<p><b>8. Recursos y materiales de apoyo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un reloj</li> <li>- Un calendario</li> <li>- Una ficha de horario semanal para rellenar</li> </ul>

<b>Unidad didáctica V: LA COMIDA</b>
<p><b>1. Objetivo:</b></p> <p>Que las alumnas conozcan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- el vocabulario de los alimentos básicos</li> <li>- la dieta y alimentación de los españoles, sus hábitos alimentarios, sus platos típicos, las convenciones sociales asociadas con la organización del menú</li> </ul>

- los comportamientos relacionados con las invitaciones a comer en domicilios particulares y en restaurantes
- las formas de quedar o invitar a salir, las convenciones cuándo se paga en bares y restaurantes
- las actitudes y comportamientos a adoptar durante la comida

En suma, que tomen conciencia de la propia identidad y de la percepción de valores, actitudes y comportamientos de los españoles acerca de la comida y todo lo relacionado con ella y que adopten comportamientos socioculturales referidos a dichos valores y actitudes.

Al nivel personal que aprendan y compartan unos secretos culinarios con sus compañeras

## **2. Nociones:**

### **a- Alimentos:**

- *lechuga, tomate, zanahoria, verdura,*
- *Fruta: plátano, manzana, naranja*
- *patata, pasta, arroz*
- *ajo, cebolla, perejil*
- *leche, queso, yogur, mantequilla, mayonesa, salsa*
- *pan, bocadillo, sándwich, hamburguesa*
- *pescado: merluza, salmón, sardina, atún, gambas*
- *chocolate, galletas, cereales*
- *azúcar, sal, pimienta, aceite*
- *huevos, pollo, conejo, carne de ternera, de cerdo, de cordero, jamón*
- *helado de chocolate/ fresa/ vainilla*
- *tarta de manzana/ crema/ chocolate*

### **b- Bebidas:**

*agua (mineral) con gas/ sin gas, leche, té, café solo/ con leche/ cortado, cerveza, vino blanco/ tinto, zumo de naranja/ tomate/ frutas, bebida con/sin alcohol/ hielo, infusión, ron, ginebra, cava, champán*

### **c- Envases , pesos y recipientes**

- *barra de pan / chocolate*
- *docena de huevos*
- *paquete de arroz / harina / azúcar / sal*
- *bote de aceite / leche / mermelada / tomate*
- *botella de vino / agua*
- *vaso de agua / vino / cerveza*
- *taza de café / leche / té*
- *lata de sardina / tomate / atún*
- *diente de ajo*
- *caja de bombones / galletas*
- *kilo (o gramos) de arroz / harina / azúcar / sal / patatas / carne*
- *Litro de leche / agua*
- *racimo de dátiles / plátanos, etc.*
- *filete de carne/ pescado*

### Otro léxico:

- Aportaciones de los alimentos: *caloría, grasa, vitamina, energía, etc.*
- Utensilios de cocina: *olla, sartén, espumadera, cucharón, espátula, etc.*
- Cubierto y elementos de la mesa: *cuchara, tenedor, vasos, tazas, copas, botella, garrafa, platos, servilletas, mantel, etc.*
- Tipos de platos según su forma de cocinar: *cocido, guisado, a la plancha, asado, frito.*
- Comidas principales del día: *desayuno, comida / almuerzo, merienda, cena*
- Platos: *primer/ segundo/ tercer plato, plato combinado, postre, tapa, aperitivo.*
- Ejemplo de Menú: *sopa, ensalada, paella, tortilla, carne/ filete con patatas.*
- Verbos acerca de la comida: *desayunar, comer, merendar, cenar, beber, cocinar, tener hambre, tener sed, tomar algo.*
- Léxico acerca de las recetas: *ingrediente, cocinar, freír, añadir, remover, tapar, etc.*
- Adjetivos para la comida: *bueno, rico, ligero, etc.*
- Léxico usual en el restaurante: *camarero, cocinero, chef, (reservar una) mesa, (pedir) el menú, (pedir) la cuenta, comida rápida, (comer a) la carta, el plato del día*
- Establecimientos donde se puede comer y beber: *bares, restaurantes, cafeterías,*



*cervecerías, cafés, restaurante de comida casera, restaurantes de cocina extranjera, asador, pizzería, restaurante chino/ italiano / africano/ mexicano /vegetariano, etc.*

<p><b>3. Funciones del lenguaje:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Invitar a la mesa</li> <li>- Pedir un objeto</li> <li>- Agradecer</li> <li>- Pedir y dar informaciones sobre gustos</li> <li>- Recomendar</li> <li>- Pedir informaciones sobre las causas o razones</li> <li>- Expresar las razones y finalidades</li> <li>- Pedir y dar informaciones sobre la utilidad de algo</li> <li>- Pedir algo en un restaurante o un bar</li> <li>- Expresar alternativas</li> <li>- Valorar</li> <li>- Formular buenos deseos</li> </ul>	<p><b>4. Exponentes lingüísticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡<i>a comer!</i></li> <li>- <i>Un... por favor; ¿Puedes darme una servilleta?/ ¿Me das un vaso de agua?/ No tengo cucharilla.</i></li> <li>- <i>Muchas gracias.</i></li> <li>- <i>¿Qué vino prefieres?/ ¿Cuál es tu vino preferido?/ ¿Qué vino te gusta más?</i></li> <li>- <i>El + nombre del vino / Prefiero la cerveza.</i></li> <li>- <i>Te recomiendo.../ Te recomiendo que escojas/ tomes...</i></li> <li>- <i>¿Por qué añades el aceite?</i></li> <li>- <i>Porque me gusta / para que no se queme</i></li> <li>- <i>¿Para qué sirve este vaso?/ la sartén?</i></li> <li>- <i>Para beber el champán/ freír estos huevos</i></li> <li>- <i>¿Qué es el plato del día? / Nos traes el menú/ la carta/ la cuenta por favor./ ¿Me traes otra cerveza, por favor?/ etc.</i></li> <li>- <i>¿(Prefieres)... o...? / ¿Qué (o Cuál) prefieres? / te gusta más?/ ¿Te gusta más el(la/las/los) ... o el(la/las/los)...?</i></li> <li>- <i>Esta bebida no es nada fuerte./ - Esta comida es muy rica</i></li> <li>- <i>¡Que aproveche! / Buen provecho</i></li> </ul>
<p><b>5. Contenidos gramaticales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La derivación de verbos a partir de nombres y de nombres a partir de verbos. (Ejemplo: <i>desayuno = desayunar. Merendar= merienda</i>)</li> <li>- El presente del subjuntivo</li> </ul>	

- El uso de *por qué, porque, para que*,
- La construcción *para que + subjuntivo*
- La construcción *No es nada + adjetivo*

## **6. Contenidos socioculturales, competencia intercultural y competencia existencial**

- Habilidades a adquirir de modo general:

Las alumnas han de conocer los horarios de comida usuales en España

- Desayuno: 8h / 9h (antes de ir al trabajo)
- Comida: 1.30 – 15
- Merienda: 17h / 18h
- Cena: 21h (o más tarde en verano, excepto para los niños y mayores.

(Hay que precisar sin embargo que luego depende de cada persona o familia):

También han de conocer las convenciones sociales relacionadas con la organización del menú:

- los alimentos generalmente asociados a cada plato (qué se suele comer de primer plato, segundo, tapas, postres, etc.)
- el orden de consumo de los alimentos (*cuándo se consume la ensalada, la fruta, el pastel, las aceitunas, etc.*)
- los principales acompañamientos (*pan, patatas fritas o asadas, lechuga y tomate.*)

Igualmente, tienen que:

- conocer los Conceptos de tapa y merienda, de ración y aperitivo, de hacer sobremesa, el valor que dan los españoles al pan, el papel del vino, el café y otras bebidas en las comidas.
- interesarse a los hábitos culinarios de los españoles, los condimentos, hierbas y especias más utilizados (*aceite de oliva, sal, vinagre, pimentón, ajo, azafrán, perejil.*
- aprender unas recetas de platos típicos españoles o de regiones (Ejemplo: cómo se cocinan los caracoles)
- hablar de los tabúes respecto a los animales que no se pueden comer
- saber *qué es lo que se suele llevar en una invitación* en domicilios particulares (*flores, vino, dulces.*) y *las fórmulas de bienvenida.*
- conocer las celebraciones y fiestas en las que los españoles tradicionalmente se reúnen en torno a la mesa (*cumpleaños, bodas, bautizos, comidas y cenas de empresa, celebraciones con*

*compañeros de estudios al finalizar una etapa formativa, cena de Nochebuena, comida de Navidad, etc)*

\* *Conocer el tipo de comida en las celebraciones y fiestas tradicionales. Ejemplo, el menú de Nochebuena y Navidad (cordero, besugo, pavo, turrón, polvorones, mazapán, cava).*

Por fin, deben saber que la comida tiene un valor fundamental en la cultura española, como momento de encuentro y de discusión, un momento en que se habla de temas importantes y se toma decisiones acerca de ello. Esta realidad es muy diferente de las normas sociales en muchas culturas africanas. En efecto, para muchas alumnas inmigrantes, la comida es un momento de silencio y de meditación. Una máxima africana o un consejo popular suele decir “*boca que come no habla*”. Entonces puede ser considerado mala educación hablar mientras se come. Sin embargo, conocer las normas de la cultura meta evitaría a las alumnas malentendidos. Imaginemos por ejemplo esta situación:

Muna tiene un problema serio y llama a José Luis que es quien puede solucionarlo. Quedan en un restaurante unos días después y mientras José Luis espera que le plantee el problema, ella come tranquilamente. Le hace preguntas sobre lo que pasa y sólo le sonríe. Como mucho, aprecia la comida. Al terminar la comida, José Luis, un poquito perplejo se despide pensando que al final ha encontrado la solución a su problema y que ya no necesitaba su ayuda. Muna por su parte se sorprende de que él se marche sin que discutan del problema en cuestión. Considera que no la ha tomado en serio o que tiene poco interés. En efecto, el malentendido surge de que ella se esperaba un momento más tranquilo después de la comida y fuera de este ambiente para hablar tranquilamente.

- **Habilidades a adquirir para la mesa**

Las alumnas han de conocer:

- los principales elementos que se ponen en la mesa en las distintas comidas (*vasos, tazas, copas, cubiertos, platos, servilletas, mantel, etc.*)
- la disposición de los alimentos en el plato y en la mesa
- el valor que se da a la buena presencia o la puntualidad en la mesa
- el tipo de conversaciones que se pueden mantener en la mesa y los temas tabúes (sexo, temas escatológicos).
- los comportamientos prohibidos (Ejemplos: No se come con las manos, excepto

algunos alimentos como el marisco. No se eructa. No se habla con la boca llena. No se rasca, etc.).

También han de saber quién debe servir la comida y saber si está permitido repetir. Por fin, deben saber apreciar la comida, elogiar un plato y a quien ha cocinado, ofrecerse para ayudar a quitar la mesa o a fregar, decir frases y fórmulas de deseo al que come

- Habilidades a adquirir para un restaurante

Las alumnas deben conocer:

- las formas de tratamiento con los camareros
- las nociones de propina (saber más o menos lo que uno puede ofrecer).
- el modo de pago de la consumición (un fondo común, pagar por rondas) y la noción de compartir la nota o la factura.
- el sentido y valor social de la palabra “invitar” en España. Más precisamente, deben saber que uno puede ser invitado por alguien y pagar luego lo que ha consumido, lo que en la mentalidad africana no tiene sentido. En efecto, en su mentalidad, invitar incluye hacerse cargo completamente de la persona, hasta pagarle a veces su propio transporte. Conocer estas realidades les permitirá evitar los malentendidos (*¿Y por qué me ha invitado si luego tengo que pagar?*) o en peores casos, situaciones incómodas como no tener nada de dinero para pagar.

Al final de la sesión, pueden compartir con las demás compañeras las creencias sobre la influencia de determinados alimentos o infusiones en el bienestar general y en la salud. Por ejemplo, las zanahorias son buenas para la vista; las cebollas, para la circulación; la manzanilla, para los problemas gástricos; la tila tranquiliza, *etc.*

## **7. Ejemplos de tareas**

- (1) Formar verbos a partir de nombres (ejemplo: medida – medir / desayuno – desayunar) y nombres a partir de verbos (ejemplo: comer – comida / pesar – peso)
- (2) Juego: Un grupo de alumnas hace una lista de ingredientes y el otro imagina y describe la receta. Luego cambian de papel.
- (3) Proponer una receta española o una receta africana y dar sus aportaciones al nivel dietético
- (4) Compartir con las compañeras unos secretos culinarios (Ejemplo: Cómo bajar la

<p>cantidad de sal en la comida, cómo cortar las cebollas sin que piquen los ojos)</p> <p>(5) Ejercicio práctico: Poner la mesa y decir para qué sirve cada plato, vaso, tenedor, cuchara, etc.</p> <p>(6) Simulación. Invitación a comer en casa de un amigo español casado y con dos hijos. Preparar en parejas qué es lo que uno puede llevar.</p> <p>(7) Actividad real: Ir al restaurante con todas las alumnas. Cada una debe leer el menú y pedir. Al final, se tiene que dividir la factura y pagar. Mientras comen, han de hablar sobre cómo perciben las clases, qué es lo que esperan, qué se debe mejorar para que aprendan más. Lo que tiene que valorar el profesor en estas discusiones son los turnos de habla.</p>
<p><b>8. Recursos y materiales de apoyo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartas de restaurantes y menús</li> <li>- Recetas de cocina breves y sencillas</li> <li>- Utensilios de cocina. Si no es posible, se trabajará con imágenes.</li> </ul>

<p><b>Unidad didáctica VI: IR DE COMPRAS</b></p>
<p><b>1. Objetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliar el vocabulario sobre los productos usuales adquiribles en el espacio mercantil</li> <li>-Saber realizar todas las acciones acerca de una compra: pedir algo, ser capaz de describirlo, expresar una admiración o una decepción, apreciar, comparar, pagar, reclamar, en breve, desenvolverse adecuadamente en una situación de compra</li> <li>- Conocer los diferentes tipos de mercados y saber cómo funcionan.</li> <li>- Conocer las convenciones sociales relacionadas con la interacción entre cliente y vendedor</li> <li>- Conocer las normas y modalidades de pago</li> <li>- Saber los lugares donde adquirir cada producto</li> </ul>
<p><b>2. Nociones:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Productos de consumo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>alimentación (leche, pan, carne, etc.)</i></li> </ul> </li> </ul>

- *calzado (zapatillas, chanclas, etc.)*
  - *ropa (abrigo, falda, camiseta, etc.)*
  - *limpieza (vajilla, detergente, etc.)*
  - *aseo personal (gel de ducha, cremas, toalla, etc.)*
  - *productos estéticos: extensiones, pestañas postizas,*
- Números de 100 hasta millones.
  - Dinero y divisas
  - Servicio financiero: *banco, tarjeta de crédito, moneda, billete, cajero automático,* etc.
  - Nociones usuales: *escaparate, rebajas, oferta, reclamación, lista de compra, hacer la lista de la compra,* etc.
  - Acciones usuales: *comprar, probar, cambiar, devolver, ponerse, quitarse, probarse, pesar, medir, combinar ( los colores),* etc.
  - Adjetivos usuales: *caro, barato, bonito, largo, corto, grande, a medida, nuevo,* etc.
  - Espacios donde se vende: *tiendas, supermercados, mercados, mercadillos, centro comercial,* etc.
  - Tipos de establecimientos: *carnicería, pescadería, panadería, frutería, charcutería, joyerías, jugueterías, farmacias, papelería, quioscos, estancos, cibercafé, tiendas de componentes informáticos, locutorios telefónicos, boutiques, supermercados, hipermercados,* etc.
  - *Personas que venden: frutero, carnicero, panadero, charcutero, farmacéutico,* etc.
  - Unidades y medidas de compra: *comprar por unidades, por docenas, por peso, por litro, a granel, al por mayor/ menor.*
- Léxico sobre los vestidos:
    - *Ropa: jersey, falda, camisa, camiseta, pantalón, (pantalón) vaquero, blusa, traje, pijama, cazadora, bañador, bikini,* etc.
    - *Ropa interior: sujetador, braga, calzoncillo, medias, calcetines,* etc.
    - *Calzado: zapatos, botas, chanclas, tacones,* etc.
    - *Colores (ampliar la lista de los colores de la sesión 2): verde, azul, amarillo, rosa, rojo, lila,* etc.

<ul style="list-style-type: none"> <li>Otros accesorio: <i>bolso, cinturón, gorra, sombrero, corbata, pañuelo, guantes, bufanda, gafas, etc.</i></li> </ul>	
<b>3. Funciones del lenguaje:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir por un precio</li> <li>- Pedir y dar informaciones sobre la existencia de algo</li> <li>- Describir lo que se necesita</li> <li>- Comparar</li> <li>- Expresar gustos y preferencias</li> <li>- Expresar opinión sobre el precio</li> <li>- Pedir opinión sobre la calidad</li> <li>- Preguntar por el precio y el importe de la compra</li> <li>- Valorar</li> <li>- Pedir y dar información sobre la pertenencia</li> <li>- Disculparse</li> </ul>	<b>4. Exponentes lingüísticos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>¿Cuántos vale?</i></li> <li>- <i>¿Tenéis talla más grande?</i></li> <li><i>Necesito una ... es..., tiene..., parece a ...</i></li> <li><i>Esta camiseta es más ancha que la otra</i></li> <li>- <i>Prefiero... / me gusta más... / a mi me encanta el.../ A mí me gusta mucho.etc.</i></li> <li>- <i>Creo que esto es muy caro, ¿no?</i></li> <li>- <i>Crees que éste es más resistente al agua que el otro?</i></li> <li><i>¿A cuánto sale todo? / ¿Qué te debo? ¿Qué te tengo que pagar?</i></li> <li>- <i>Es (muy / bastante / un poco) + adj. Esta camisa es bastante fea / cara / bonita/ corta.</i></li> <li>- <i>¿Para quién son estos zapatos</i></li> <li>- <i>Para mi hija. Mañana es su cumpleaños.</i></li> <li>- <i>Lo siento</i></li> </ul>
<b>5. Contenidos gramaticales</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El condicional</li> <li>- Los exclamativos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Qué con adjetivo: ¡Qué bonito!</i></li> <li>• <i>Qué con adverbio: ¡Qué bien!</i></li> <li>• <i>Qué con verbo copulativo y adjetivo como atributo: ¡Qué bonito es!</i></li> <li>• <i>Qué + Nombre + tan / más + adjetivo: Qué ropa tan bonita</i></li> </ul> </li> <li>- Los pronombres posesivos: <i>mío(a)/ míos(as)/ tuyo(a)/ tuyos(as)/ suyo(a)/ suyos(as)</i></li> <li>- Los comparativos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• de superioridad (<i>más... que</i>)</li> </ul> </li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• de igualdad (<i>tan... como / igual que</i>)</li> <li>• de inferioridad (<i>menos... que</i>)</li> </ul> <p>- Los superlativos con <b>-ísimo</b></p> <p>- Pronombres del objeto directo: me, te, le</p> <p>- Los pronombres enclíticos: <i>Cómprame algo / Pruébalo / Dale el dinero</i></p>
<p><b>6. Contenidos socioculturales, competencia intercultural y competencia existencial</b></p> <p>Lo que han de aprender las alumnas o conocer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- los horarios comerciales</li> <li>- las modalidades de compra (<i>en el establecimiento, por catálogo, a través de Internet.</i>)</li> <li>- las modalidades de pago (<i>en metálico/ en efectivo, con cheque bancario, con transferencia bancaria, por giro postal, por tarjetas de crédito, al contado, a plazos, con / sin IVA</i>)</li> <li>- los productos que se pueden cambiar y los que no</li> <li>- los tipos de ofertas en los establecimientos (<i>dos por uno, mitad de precio, lotes, etc.</i>)</li> <li>- Conceptos de rebajas y convenciones en la forma de colocar los precios (<i>precios originales tachados y nuevos precios rebajados destacados...</i></li> </ul> <p>Como actitud observable, deben respetar los turnos a la hora de comprar.</p> <p>No deben negociar los precios. Son <i>fijos y aparecen en la etiqueta</i>. Sólo se puede negociar el precio para algunos <i>productos del mercadillo o productos que tienen algún defecto</i>.</p>
<p><b>7. Ejemplos de tareas</b></p> <p>* Decir qué es lo que se puede comprar en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- una carnicería (¿un caniche?) /una pescadería (¿una pesca?) / una panadería (¿un panadero?) / una pastelería (¿un pastel?) etc.</li> </ul> <p>*Convertir los importes de un producto en la moneda de su país para ver el equivalente</p> <p>* Tarea real: Hacer una lista de las provisiones e ir de compras en grupo de tres. El profesor valorará cómo se comportan las alumnas y cómo aplican los conocimientos recibidos.</p> <p>* Simulación. Dividir la clase en dos grupos y representar en parejas el diálogo entre una mujer y una vendedora:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo 1: La mujer ha comprado unos zapatos. Pero al volver en casa se da cuenta de</li> </ul>



que le han vendido dos medidas diferentes.

- Grupo 2: La mujer se da cuenta de que le han cobrado más de lo que ha comprado.

### **8. Recursos y materiales de apoyo**

- vestido reales
- Recibos de compras
- Etiquetas de productos y embalajes
- Folletos informativos o publicitarios
- Carteles de tiendas y supermercados,

## **Unidad didáctica VII: LA CIUDAD Y LA VIVIENDA**

### **1. Objetivo:**

- Conocer el vocabulario esencial acerca de los elementos de la ciudad, de la vivienda y del alquiler de una vivienda.
- poder localizarse, preguntar por su camino, pedir la ubicación de un lugar o indicarla a las personas.
- Conocer todos los servicios que puede ofrecer la ciudad.
- Conocer todos los procedimientos y actitudes relacionados con el acceso a la vivienda (la solicitud, consulta de anuncios, visita, trámites para alquilar, firma del contrato.

### **2. Nociones:**

#### **Ciudad:**

- Elementos de la ciudad: *edificios, semáforos, paradas de autobuses, etc.*
- Espacios: *jardines, parques, barrios, calles, plazas, etc.*
- Léxico de los establecimientos y servicios de la ciudad: *correos, locutorio, estación de autobús y de tren, cine, ayuntamiento, café, bar, restaurante, Ministerio de hacienda, farmacia, escuela, biblioteca, hospital, iglesia, policía, comisaría, parque de bomberos, mercado, mercadillo, supermercado, tienda, taxi, , hotel, albergue, etc.*
- Profesionales que colaboran en planes de protección civil: *bomberos, conductores, operadores, médicos, etc.*
- limpieza de las calles: *barrido, riego, limpieza con coches escoba.*

#### **VIVIENDA:**

- *Diferentes localizaciones de viviendas: zonas rurales, zonas de baño, zonas turísticas,*

*ciudades históricas, centros culturales, centros comerciales.*

- Tipos de viviendas: *edificios de pisos, casas bajas, casas con jardín, casas con patio, adosados, estudio, etc.*

- Tipo de mobiliario que suele haber en un hogar español (Ver Sesión III, la descripción de la casa)

- Instalaciones y servicios: *(calefacción, suministro de agua corriente (caliente y fría), conexión telefónica, gas natural, ascensor, garaje, trastero.*

- *Condiciones del piso:* viejo, nuevo, piso con ascensor/ teléfono/ aire acondicionado/ calefacción, *piso de dos, tres, cuatro, numerosas habitaciones, piso amueblado, sin amueblar, piso en buen/ mal estado, etc.*

- Espacios comunitarios: *entrada de la vivienda, ascensor, garaje, pasillo de acceso a las viviendas, escaleras de vecinos, etc.*

- Léxico acerca del alquiler de la vivienda: *piso, apartamento, habitación, compartir piso, cambiarse de casa, piso compartido, inquilinos, propietario, agencia inmobiliaria, contrato, casa amueblada, buscar un piso / apartamento, alquilar un piso / apartamento, etc.*

- Servicios de seguridad: *portero automático, alarma antirrobo, etc.*

- Diferencias entre: *parque, jardín, pradera, campo, prado.*

### **3. Funciones del lenguaje:**

- Pedir informaciones sobre la ubicación de un lugar

- Indicar direcciones o situar en el espacio

- Dar instrucciones

- Preguntar por el conocimiento de algo

- Expresar el conocimiento

- Expresar el desconocimiento

- Pedir valoración

- Valorar

### **4. Exponentes lingüísticos**

- *¿Dónde está la biblioteca central?*

- *Cerca de / en frente de / al lado de la estación de autobús./ En la avenida Cataluña .*

- *Gira a la derecha/ cruza la calle/ toma la línea 5/ etc.*

- *¿Sabes a qué hora cierran Correos? / ¿Conoces el nombre de la calle?/ ¿Conoces el teléfono de emergencia de los bomberos?*

- *(Es/ cierran) a las cinco y media. / (Se llama) Riu Francolí.*

- *No sé. / No conozco. / No sé (muy) bien / No conozco (muy) bien*

- *¿Qué tal la casa? ¿Está bien / mal?*

- *Regular / (Muy / Bastante) bien / (Muy / Bastante)*

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresar sorpresa y extrañeza, admiración y orgullo</li> <li>- Invitar al acuerdo</li> <li>- Expresar acuerdo</li> <li>- Denegar acuerdo</li> </ul>	<p><i>mal/ Así, así</i> [acompañado de movimientos rotatorios con la mano o encogimiento de hombros]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>¡Qué cómodo / barato! / ¡Qué ciudad tan / más bonita / preciosa! / ¡Increíble! / ¡Qué bonito / interesante! / ¡Es increíble / impresionante!</i></li> <li>- <i>Es una casa preciosa, ¿verdad?</i></li> <li>- Sí, + repetición de una opinión / valoración afirmativa</li> <li>- <i>Sí, realmente preciosa/ Sí es verdad.</i></li> <li>- No, + valoración negativa (- <i>No, no me gusta</i>).</li> </ul>
<p><b>5. Contenidos gramaticales</b></p> <p>*Adverbios y locuciones adverbiales de lugar: <i>cerca, enfrente, al lado, a la derecha, a la izquierda, todo recto, al final, a la esquina</i>, etc.</p> <p>* Los deícticos espaciales: <i>aquí, ahí, allí</i>.</p> <p>*Adjetivos y pronombres demostrativos: <i>este, esta, ese, esa</i></p> <p>* ¿Qué tal + SN?</p>	
<p><b>6. Contenidos socioculturales, competencia intercultural y competencia existencial</b></p> <p>En la ciudad:</p> <p>Las alumnas deben saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- leer los carteles y señales indicadores de direcciones y de lugares de interés: carteles con los nombres de las calles, plazas, avenidas, mapas de zona, carteles y mapas indicadores de monumentos o edificios históricos, etc.</li> <li>- interpretar los símbolos, señales, siglas y carteles urbanos: paso para peatones, prohibido el paso, prohibido fumar, prohibido utilizar el teléfono, asientos para personas mayores, boca de metro, presencia de una estación de tren, un hospital, un albergue un hotel, una gasolinera, etc.</li> </ul> <p>Deben respetar el mantenimiento y la limpieza de espacios públicos, saber separación de la basura por ejemplo.</p> <p>VIVIENDA:</p> <p>Las alumnas deben conocer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- los comportamientos relacionados con la búsqueda de una vivienda para alquilar: consultar anuncios clasificados en prensa escrita o Internet, fijarse en los anuncios que</li> </ul>	

se suele poner en las ventanas o portales de las casas, visitar una agencia inmobiliaria, preguntar en las tiendas del barrio, etc.

- los gastos usuales en una vivienda (luz, gas, internet, etc.)
- la noción de pisos compartidos y las reglas de vida en ellos
- el saber vivir o las reglas de vida con el vecindario (ejemplo: no molestar con los ruidos).
- los tipos de viviendas en las culturas de las alumnas

También deben saber que

- el casero pide una fianza en el momento de alquilar un piso
- las escalas de precios de vivienda varían en función de su localización, del tipo de construcción, la seguridad, etc.

### **7. Ejemplos de tareas**

- (1) En parejas, por medio de una imagen muy descriptiva de la ciudad y todo lo que compone, pedir y dar indicaciones de un lugar a la compañera.
- (2) Escuchar la grabación o la lectura de la indicación de un lugar de atracción en la ciudad y trazar el camino a seguir en el plan o mapa de la ciudad.
- (3) En parejas, elegir unos anuncios de alquiler, leer los precios, las características de la casa y su ubicación en la ciudad. Elegir una vivienda y en parejas, dar a la compañera las razones de elección e intentar convencerla. Al final, llegar a un acuerdo
- (4) Redactar un pequeño anuncio para compartir piso.
- (5) Leer un contrato de alquiler sencillo y completar las palabras que faltan
- (6) Ejercicio de opción múltiple sobre el funcionamiento del alquiler de una vivienda o sobre los modelos de vida en una vivienda.

### **8. Recursos y materiales de apoyo**

- Panel o una foto con todos los servicios y lugares de una ciudad.
- Imágenes de símbolos, señales, siglas y carteles urbanos
- Un mapa o plan de la ciudad en la que estamos
- Anuncios publicitarios relacionados con el alojamiento
- Contratos de alquiler reales con términos sencillos

## Unidad didáctica VIII: SALUD, HIGIENE Y ESTÉTICA

### 1. Objetivo:

- Ampliar el vocabulario referido a las partes del cuerpo humano.
- Conocer el vocabulario acerca de la salud, la higiene y la estética.
- Saber expresar las sensaciones, el estado corporal, saber hablar de dolencias y de estados de ánimo.
- Conocer el sistema sanitario en España, los centros de asistencia sanitaria, los lugares donde se ubican, los horarios, los servicios sanitarios, las asistencias ofrecidas
- Entender el lenguaje médico, saber leer y entender una receta.

### 2. Nociones:

Partes más detalladas del cuerpo: *cabeza, cara, mano, ojo, dedo, brazo, pecho, pierna, pie, estómago, barriga, cuello, hombros, tobillo, riñones, narices, oído, muela, diente, garganta, espalda, etc.*

#### Léxico acerca de la salud:

- Centros de asistencia sanitaria: *hospital, clínica, centro de día, ambulatorio*
- Personal: *doctor(a), médico(a) generales y especialistas, enfermero(a), etc.*
- Especialistas: *ginecólogo(a), pediatra, dentista, oftalmólogo(a), neurólogo(a), cardiólogo(a), dermatólogo(a), masajista, cirujano(a), psiquiatra, psicólogo(a), etc.*
- Espacios dentro del hospital: *sala de espera, sala de operaciones o quirófano, sala de urgencias, etc.*
- Estados y síntomas: *tener gripe (alergia / fiebre / tos), tener dolor de cabeza (de espalda/ de estómago/ el cuello) estar cansado/ padecer agotamiento, etc.*
- Sensaciones: *tener calor (frío/ sueño/ sed/ hambre/ dolor), estar cansado, etc.*
- Enfermedades: *paludismo, tifus, diarrea, resfriado, catarro, etc.*
- Materiales más usuales: *báscula, termómetro, venda, algodón, aguja, jeringa, tensiómetro, telescopio etc.*
- Medicinas: *Antiinflamatorio, antibiótico, calcio, desinfectante, gotas para los ojos, laxante, pomada, supositorio, jarabe, sedante, calmante, crema, pastillas para dormir, crema contra la picazón, spray para la garganta, etc.*

- Léxico más usual en el hospital: *cita, ambulancia, ambulatorio, urgencias, vacuna, receta* ( $\neq$  ordenanza\* para alumnas que hablan francés), *dosis, pinchar, remedio, caja de primeros auxilios, inyección, radiografías, análisis*, etc.

### **Léxico acerca de la higiene:**

- Acciones:  *ducharse, bañarse, lavarse la cara (las manos/ el pelo/ los dientes), afeitarse, peinarse, cepillarse los dientes*, etc.
- Material y accesorio:  *ducha, bañera, cepillo, toalla, compresas*, etc.
- Productos:  *agua, jabón, champú, gel, crema, colonia, desodorante, pasta de dientes, gel íntimo*, etc.

### **Léxico acerca de la estética:**

- Acciones:  *alisarse, frisarse, rizarse, teñirse, cortarse (el pelo), lavarse, arreglarse, hacerse las uñas, hacerse tratamientos de belleza/ cuidados del cuerpo/ cuidados de la cara, depilarse*, etc.
- Materiales:  *peine, secador de pelo, alisador, bascula, pinza de depilar*, etc.
- Productos:  *crema corporal, crema de protección, gel de baño, champú, perfume*, etc.
- Establecimiento:  *instituto de belleza, peluquería*, etc.
- Léxico más usual en una peluquería:  *peluquera, modelo, peinado, extensiones, peluca, moño, cola, tener/ llevar el pelo largo/corto/ rizado/liso, hacer trenzas*, etc.

### **3. Funciones del lenguaje:**

- Preguntar por el estado de ánimo
- Expresar sensaciones físicas
- Expresar dolores
- Dar informaciones:
- Hablar de hábitos
- Expresar la frecuencia
- Pedir consejos

### **4. Exponentes lingüísticos**

- *¿Qué tal estás? / ¿Cómo estás? / ¿Estás bien/ mejor?*
- *Tengo sed / hambre / frío / calor / sueño. / Estoy cansado.*
- *¡Ay!/ Estoy mal. / Estoy enferma. / Me duele.../ tengo.../tengo dolor de.../ estoy.../ me siento... etc.*
- *Soy alérgica a.../ Tengo cita con el (la) doctor(a)...*
- *Suelo dormir muy tarde y levantarme cuatro horas después./ Suelo consumir mucha golosina.*
- *Una vez al día / Suelo ponerme una gota en los ojos y otra seis horas después.*
- *¿Qué puedo hacer para...? / ¿Cómo puedo...? /*

- Expresar aprobación y desaprobación	- ¡(Muy) mal / bien!/ (Esto) está (muy) bien / mal / Esto no está bien.
- Expresar obligación y necesidad	- ¡Niña! Tienes que comer antes de tomar las medicinas./ Tengo que descansar./ Hay que hacer deporte una vez por semana.
- Expresar falta de obligación o de necesidad	- No tienes por que hacerlo / No tienes que comer tanto picante/ Para estar en forma no hay que hacer tantos ejercicios.

### 5. Contenidos gramaticales

- Estar + adjetivo / adverbio
- Diferencia entre *Ser* y *Estar*
- Adverbios de manera: *bien, mal, mejor, peor, regular*, etc.
- Adverbios y locuciones de frecuencia y cantidad: *mucho, poco*
- El imperativo (forma positiva)
- La prohibición (No + presente del subjuntivo)
- Formas de obligación: Tener que/ haber que/ deber + infinitivo.
- Construcción: desde + fecha / desde hace + tiempo
- Plural en –es: palabras que se terminan con r (*mejor= mejores*), z ( *nariz = narices*), n (*riñón = riñones*), l (*dental = dentales*)

### 6. Contenidos socioculturales, competencia intercultural y competencia existencial

Las alumnas deben conocer :

- el funcionamiento de los servicios sanitarios en su localidad
- los derechos sanitarios, la Seguridad Social, el uso de la carta de salud
- los números de teléfono en caso de emergencia.
- los conceptos de farmacia de guardia

También sería interesante que conozcan los remedios caseros asociados a creencias y sabiduría popular en España (*miel con limón para el dolor de garganta, cebolla para los resfriados, arcilla para las quemaduras*) y que compartan los de su cultura con las compañeras.

Han de saber igualmente que siempre hace falta comprar los medicamentos con receta y pedir consejo a los doctores y farmacéutico.

Por fin, han de dominar los prejuicios personales o ligados a su cultura para colaborar con el médico. Deben llegar a admitir por ejemplo, que un ginecólogo puede también

pasar consulta a una mujer. No se trata de ninguna violación de leyes religiosas, sino de una obligación profesional.

### **7. Ejemplos de tareas**

(1) Rol play: Visita al médico. Una alumna doctora y la otra enferma o madre del niño enfermo.

(2) Simulación: Llamar a la ambulancia para un caso grave.

En grupo de tres, imaginar una situación de emergencia y hablar a las compañeras de los primeros auxilios que se puede aplicar antes de llegar al hospital.

(3) En grupo de cuarto, hacer un debate sobre la automedicación.

Idea a favor: sin automedicación uno puede morirse mientras espera la asistencia médica; la automedicación es más barata y al alcance de todos

Idea en contra: la automedicación puede agravar el estado del enfermo; con automedicación se arriesga la vida y se puede llegar a casos de muerte.

(4) Lectura de un texto sobre la higiene o la estética y relleno de espacios en blanco.

(5) Individualmente, establecer una lista de comportamientos observados para el cuidado de su salud: higiene pública y personal, *tipos de deportes, dieta, medios para combatir el estrés, etc.*

### **8. Recursos y materiales de apoyo**

- Imagen del cuerpo humano con partes más detalladas
- Imágenes de todo el léxico señalado en la sesión
- Receta médica
- Letreros y carteles en centros de salud y farmacia
- Textos sencillos sobre la estética y la higiene

## **Unidad didáctica IX: EL MUNDO PROFESIONAL...ENCONTRAR EL TRABAJO.**

### **1. Objetivo:**

- Tener una idea de la Legislación laboral en España y del *Estatuto de los Trabajadores*
- Conocer los procedimientos de consecución de trabajo en la sociedad española con estatuto de inmigrante
- Conocer los aspectos y normas socioculturales relacionadas con la búsqueda de un



<p>empleo así como las modalidades de contratación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adquirir técnicas y estrategias para la búsqueda de empleo</li> <li>- Saber valorarse, expresar sus habilidades, experiencias y cualidades</li> <li>- Aprender las estrategias retóricas y actitudes favorables para negociar, influir positivamente en el interlocutor y convencer.</li> </ul>	
<p><b>2. Nociones:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Profesiones (ampliar la lista en función de los intereses de las alumnas): <i>médico, piloto, azafata, secretaria, arquitecto(a), profesor(a), enfermero(a), abogado(a), peluquero(a), camarero(a), taxista, ama de casa</i>, etc.</li> <li>- Lugares de trabajo: <i>empresa, oficina, tienda, supermercado, hospital, restaurante, bar, campo, peluquería</i>, etc.</li> <li>- Herramientas de trabajo (ampliar la lista en función de los intereses de las alumnas). Por ejemplo, en la peluquería: <i>tijeras, peine, secador, champú</i>, etc.</li> <li>- ropa de trabajo: <i>blusa, mono, traje</i>, etc.</li> <li>- actividad laboral (ampliar la lista en función de los intereses de las alumnas). Por ejemplo, en una tienda: hablar con clientes. vender un producto, preparar una factura, contestar al teléfono</li> <li>- Derechos y obligaciones laborales: <i>trabajar, trabajo, (tener) vacaciones, ganar dinero, estar jubilado</i>, etc.</li> <li>- Clasificación de los individuos en función de su situación en relación al mercado laboral: <i>inactivos, parados, ocupados, jubilados</i>, etc.</li> </ul> <p><b>Otro léxico usual en el mundo del trabajo:</b> <i>cargo, jefe, director(a), empleado(a), obrero(a) funcionario, contratar, despedir, aumentar el sueldo, estar en paro, desempleo, tener trabajo, tener una entrevista (de trabajo), escribir/enviar el currículum, dar de baja</i>, etc.</p>	
<p><b>3. Funciones del lenguaje:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar sobre una noticia</li> <li>- Preguntar por la habilidad para hacer algo</li> <li>- Expresar habilidades para hacer algo</li> </ul>	<p><b>4. Exponentes lingüísticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Se necesita... / se ofrece... / se busca...</i></li> <li>- <i>¿Sabe(s) inglés?/ ¿Sabe(s) hacer inventarios?/ ¿Sabe(s) mucha informática?/ ¿Sabe(s) un poco de contabilidad?</i></li> <li>- <i>Sé cocinar (muy bien)./ No sé mucho de arquitectura./ Sé peinar bastante bien.</i></li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresar cualidades</li> <li>- Informar sobre las experiencias laborales</li> <li>- Pedir permisos y favores</li> <li>- Valorar</li> <li>- Preguntar por los deseos y contestar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Soy (muy) + adjetivo</li> <li>- <i>He sido + cargo + en (lugar)/ He estado de + profesión temporal + en (lugar)</i></li> <li>- <i>Me gustaría...</i></li> <li>- <i>Es un trabajo muy (bastante) sencillo / delicado</i></li> <li>- <i>¿Te gustaría tener más horas de trabajo/ empezar el trabajo ya?/</i></li> <li>- Me parece interesante/ ¡Estupendo!</li> </ul>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### 5. Contenidos gramaticales

- Ser + profesión
- Estar de / trabajar de + profesión
- Futuro condicional
- Participio de los verbos
- Pretérito imperfecto del indicativo
- Saber + cuantitativo + SN
- Saber + infinitivo + cuantitativo

### 6. Contenidos socioculturales, competencia intercultural y competencia existencial

Las alumnas han de conocer:

- las condiciones de contratación de inmigrantes en España
- las categorías laborales
- los servicios públicos y privados de empleo, más en concreto las instituciones y lugares a los que pueden acudir para buscar trabajo: INEM (*Instituto Nacional de Empleo (INEM)*), *empresas de selección y trabajo temporal*, *anuncios de prensa escrita e Internet*.
- Las modalidades de contratación (*contratos fijos, temporales, de servicios, contratación externa, autónomos*)
- las jornadas laborales, la duración y horarios habituales (*horario continuo y jornadas partidas, pausas y descansos*)
- los tipos de permiso de trabajo
- los deberes y derechos de los empleados: el respeto del horario, la seguridad laboral, el derecho a las vacaciones, el permiso de trabajo, el contrato de trabajo, la seguridad en el trabajo (riesgo laboral, accidente laboral e incidente laboral)
- el papel de los sindicatos y asociaciones de trabajadores, etc.)

- el nivel de integración de la mujer en el mundo laboral en España

También han de interesarse en los aspectos o las normas socioculturales relacionados con las entrevistas de trabajo: *fórmulas de tratamiento, saludos, forma de vestir, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, etc.* que son determinantes para la contratación o no de un individuo.

En fin, deben aprender a actuar de manera apropiada en un contexto laboral, lugar caracterizado por la diversidad de los empleados

## **7. Ejemplos de tareas**

(1) Relacionar los nombres de los materiales con su oficio

(2) Hablar en parejas de las experiencias laborales y de los centros de intereses. Luego enumerar tres profesiones que le interesaría realizar en función de dichas experiencias y centros de interés.

(3) Escribir individualmente cinco habilidades y cualidades que se piensa que un empleador puede admirar en su empleado. Poner en común las ideas y establecer una lista de todo lo recogido.

(4) Leer las ofertas de trabajo y escribir una carta de presentación

(5) Hacer una solicitud de trabajo (auto candidatura)

(6) Escribir un CV

(7) Descifrar y conocer las abreviaturas que se pueden encontrar en un formulario de solicitud de trabajo: NIE, C/, CP, N°, Tfno., etc.

(8) Hacer un anuncio publicitario para poder vender un producto

(9) Discutir en grupos de tres sobre la integración de la mujer en el mundo laboral, tanto en España como en el país de origen.

(10) Discutir con las compañeras sobre unos medios de autofinanciación o de subsistencia en caso de no tener empleo. Por ejemplo:

- alquilar una parcela de tierra y cultivar unos productos del país para venderlos luego a las personas que lo necesitan.

- Hacer las trenzas africanas a casa de las clientes. etc.

(11) *Rol play* en parejas y alternando el papel:

1- realizar una entrevista de trabajo que conteste a los elementos siguientes : cualidades personales, habilidades, los conocimientos, el nivel de estudios las

<p>experiencias laborales, las limitaciones actuales, el tipo de actividad que se busca, las condiciones de trabajo que estoy dispuesta a aceptar, los ocios y actividades fuera del trabajo, etc.</p> <p>2 - convencer a la jefa para que nos aumente el sueldo</p>
<p><b>8. Recursos y materiales de apoyo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Imágenes de materiales de trabajo de diferentes oficios</li> <li>- Solicitud de trabajo para rellenar</li> <li>- Ejemplos diversos de Curriculum Vitae</li> <li>- Ofertas de trabajos anunciados en los diarios y revistas (El Mundo, El País, La Vanguardia, etc.).</li> </ul>

<b>Unidad didáctica X. TRÁMITES Y DOCUMENTOS</b>	
<p><b>1. Objetivo:</b></p> <p>Conocer la tramitación para la obtención de cualquier documento de identificación y permiso. Más concretamente, conocer los requisitos para residir y trabajar en España, ser capaz de rellenar un formulario para el empadronamiento, de pedir una tarjeta de residente o renovarla, de solicitar una agrupación familiar o de realizar cualquier otro trámite relacionado con documentos de inmigrantes.</p> <p>Por fin, saber expresar planes e intenciones.</p>	
<p><b>2. Nociones:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Documentación: <i>pasaporte, carné de identidad/de conducir, DNI, NIE, permiso de residencia, tarjeta de la Seguridad Social, Libro de Familia, etc.</i></li> <li>- Vocabulario relacionado con trámites y gestiones oficiales: <i>documentos, impresos, solicitud, extranjería, policía, ley, renovación, recurso, fotografía, huella digital o dactilar, etc. control, comprobación, subsistencia, justificante, etc.</i></li> </ul>	
<p><b>3. Funciones del lenguaje:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresar certeza y evidencia</li> <li>- Expresar falta de certeza y</li> </ul>	<p><b>4. Exponentes lingüísticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Sé que / Estoy seguro de que...</i></li> <li>- <i>Creo que... / No estoy seguro de que.../ Me parece</i></li> </ul>

evidencia - Expresar la condición  - Expresar posibilidad - Expresar alegría y satisfacción - Expresar tristeza y aflicción - Expresar miedo, ansiedad y preocupación - Expresar nerviosismo - Expresar alivio - Formular buenos deseos (éxito o suerte)	<i>que.../ Pienso que...</i> - Si me contestan esta semana, viajaré el mes próximo - Si hubiera sabido que era así, no hubiera esperado más tiempo. - (Sí,) es probable. / (Sí,) puede ser. - ¡Muy bien!/ ¡Qué bien!/ Estoy contento(a).  - Estoy (un poco / muy)triste. - Estoy preocupada. / Tengo miedo.  - Estoy nerviosa - ¡Uf! - Suerte./ Buena. / Mucha suerte
<b>5. Contenidos gramaticales</b> - Verbos en el condicional - Concordancia de los tiempos en el uso de la condición: Principal= Si + presente del indicativo, Subordinada= futuro del indicativo	
<b>6. Contenidos socioculturales, competencia intercultural y competencia existencial</b> Las alumnas deben conocer: - los derechos y las obligaciones de los extranjeros en la sociedad española - los tipos de permiso y los organismos que se ocupan de tramitarlos - los datos que se suele incluir en documentos de identificación personal (DNI, número de teléfono, dirección postal, lugar y fecha de nacimiento, estatuto matrimonial). En las oficinas públicas, deben respetar el orden: coger el número y esperar su turno, también deben dominar sus emociones.	
<b>7. Ejemplos de tareas</b> - Rellenar un certificado de empadronamiento - Rellenar una solicitud de NIE o una renovación de NIE - Simulación: en la policía, pedir unas informaciones sobre cómo realizar un trámite de su elección. - Llamar en la policía para pedir una cita.	
<b>8. Recursos y materiales de apoyo</b>	

- Solicitud de NIE
- Formulario del certificado de empadronamiento
- Paneles de información

## Unidad didáctica XI. ¿QUÉ TAL EL VERANO PASADO?

### 1. Objetivo:

- Conocer la geografía física de España y su diversidad
- Conocer las cuatro estaciones que existen, los meses a que corresponden y su duración.
- Conocer las diferentes variaciones climáticas según las estaciones y la forma correspondiente de vestirse

### 2. Nociones:

- Las estaciones del año: *verano, otoño, invierno, primavera*
- El clima y el tiempo atmosférico: *llover, nevar, hacer frío/ calor/ sol/ viento, hacer buen / mal tiempo, etc.*
- Elementos del clima: *lluvia, nieve, niebla, tormenta, nube, aire, viento, etc.*
- Los objetos personales: *llaves, cartera, bolso, maleta, reloj, móvil, gafas, ordenador, tarjeta de crédito, paraguas, agenda, tarjeta de visita, maletín, etc.*

### 3. Funciones del lenguaje:

- Informar sobre el tiempo meteorológico
- Expresar la probabilidad
- Exclamarse
- Expresar un deseo

### 4. Exponentes lingüísticos

- *Estamos a... grados.*
- *Es posible que llueva esta noche/ Sin duda vamos a alcanzar los cuarenta grados.*
- *¡Qué frío! / ¡Qué calor!/ ¡Que buen día!/ ¡Qué mal tiempo!*
- *Ojala salga el sol.*

### 5. Contenidos gramaticales

- repaso del presente de subjuntivo (deseo y probabilidad)
- Estar *a* y estar *en*: *estamos a treinta y ocho grados / estamos en verano*

### 6. Contenidos socioculturales, competencia intercultural y competencia existencial

Las alumnas deben saber que los españoles muestran mucho interés por el tiempo

<p>atmosférico. Es frecuente empezar una conversación por la apreciación del tiempo o mencionarlo a lo largo de la conversación.</p> <p>Las alumnas han de adoptar una actitud de respeto hacia la forma de vestirse de cada uno y dominar los prejuicios y estereotipos sobre la apariencia</p>
<p><b>7. Ejemplos de tareas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escribir un correo o una carta a un pariente del país africano de su elección, para ayudarle a preparar sus maletas y pasar las Navidades en España.</li> <li>- Habla con una compañera de los planes de viaje para las vacaciones futuras.</li> <li>- Agrupa las actividades que es posible realizar durante las diferentes estaciones: Ir en bicicleta, esquiar, ir a la playa, tomar el sol, pasear por el parque, ir a la montaña, nadar, etc.</li> <li>- En grupos de tres, contar la primera experiencia del invierno a las compañeras. Cómo fueron los primeros momentos, que hacía, cómo se sentía, etc.</li> </ul>
<p><b>8. Recursos y materiales de apoyo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La meteorología (descargar sencillos videos de presentación de la meteorología en Youtube u otro programa).</li> <li>- Fotografías de la naturaleza e las diferentes estaciones</li> </ul>

<p><b>Unidad didáctica XII: PLANES Y VIAJE</b></p>
<p><b>1. Objetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer los tipos y medios de transporte que ofrece la ciudad, la provincia, el país y sus modos de funcionamiento.</li> <li>- Conocer las normas y comportamientos en los medios de transporte públicos</li> <li>- Planear una acción en el tiempo futuro o hablar de los planes y proyectos</li> <li>- Conocer los lugares de interés histórico, artístico o cultural de España.</li> </ul>
<p><b>2. Nociones:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Medios de transporte: <i>avión, tren, metro, autobús urbano, regional, vehículo colectivo, tranvía, etc.</i></li> <li>- Objetos y documentos relacionados con los viajes: <i>carné de identidad, pasaporte, maleta, bolso, plano, mapa, billete, etc.</i></li> <li>- Tipos de billete: <i>ida y vuelta, sencillo, billetes especiales, etc.</i></li> </ul>

<p>- Lugares y medios de adquisición billetes de transporte: <i>taquilla de la estación, máquina expendedora de billetes, agencia de viaje, estancos y quioscos de prensa, el propio autobús, teléfono, Internet, etc.</i></p> <p>- Acciones: hacer/ deshacer las maletas, mirar (consultar) un plano/ un mapa, reservar/ comprar un billete de tren (de avión/ de autobús), ir andando, coger el coche/ el taxi/ el tren/ el metro/ el autobús/ el avión/ el barco.</p> <p>- Léxico usual según los ámbitos y medios de transporte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En el aeropuerto y el avión (<i>azafata, piloto, zona de información, terminal de salida y llegada, aduana, facturación, zona de tránsito, sala de espera y descanso, zona libre de impuesto, tienda, embarque, control de seguridad, puerta, escalera, asiento, ventana, pasillo, etc.</i></li> <li>• En la estación ferroviaria y de autobús (<i>zona de información, andén, taquilla, sala de espera, tienda, ventanilla, cajero automático, mapa de la red y de la línea, mapa de localización de las salidas, megafonía, viaje de cercanías, viaje de largo recorrido, tren de alta velocidad (AVE), boca del metro, (mirar un) plano de metro, etc.</i></li> <li>• En la carretera (<i>área de descanso, área de servicio, gasolinera, conductor, taxista, garaje, aparcamiento, peaje, rueda, mecánico, lavar el coche, etc.</i></li> </ul>	
<p><b>3. Funciones del lenguaje:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar sobre planes o acciones futuras</li> <li>- Valorar o expresar una opinión</li> <li>- Pedir informaciones sobre horarios y precios</li> <li>- Pedir un punto de vista</li> <li>- Dar un punto de vista</li> <li>- Formular buenos deseos</li> </ul>	<p><b>4. Exponentes lingüísticos</b></p> <p><i>Iré a la montaña/ Cogeré un coche/ Iré de vacaciones, etc.</i></p> <p><i>- Para mí, viajar en tren es más cómodo.</i></p> <p><i>¿A qué hora sale el último tren por favor?/ ¿A qué hora llega el avión?/ ¿Cuales son los vuelos más baratos?/ ¿Hay ofertas de vuelos?</i></p> <p><i>- ¿Si cojo el autobús de las dos podré llegar al aeropuerto de Barcelona antes de las seis?</i></p> <p><i>- Creo que sí./ Sí, es posible, pero.../ Sí, sí no te(se) preocupe(s), llegará(s) a tiempo.</i></p> <p><i>- Buen viaje. / Felices vacaciones</i></p>
<p><b>5. Contenidos gramaticales</b></p>	



- Formas para referirse al futuro: (ir a + infinitivo / querer + infinitivo / pensar + infinitivo)
- Presente del indicativo con valor de futuro
- Marcadores temporales del futuro: *mañana, pasado mañana, el próximo verano, el año que viene*, etc.
- Locuciones: ir a / ir en / ir de:  
 ir a + lugar: *Iré a la playa*  
 ir en + medio: *Iré en coche*  
 ir de = locución: *Iré de viaje / de excursión/de vacaciones/ compras*
- Verbos con preposición: *ir a, pasar por, salir de, volver a, volver de, llegar a, entrar en, quedarse en*, etc.
- Locuciones adverbiales de lugar: *desde...hasta.../ de... a...*

## **6. Contenidos socioculturales, competencia intercultural y competencia existencial**

Las alumnas deben conocer las normas observables en los transportes públicos.

Por ejemplo, en el transporte urbano, saber que hay que:

- viajar siempre con el billete validado
- conservar el billete durante todo el trayecto
- dar la prioridad de asiento a las personas mayores, las mujeres embarazadas y discapacitados
- no fumar.

En el transporte por carretera, deben tener una idea general de la Seguridad vial: control de velocidad, campañas de prevención, control de alcoholemia, financiación de la red de carreteras (peaje), etc.

En todas las áreas de transporte, deben saber reconocer los iconos que designan el metro, el autobús, el tren, el barco, el avión, etc.

Por fin, deben saber respetar el orden, hacer cola en el aeropuerto, las paradas de autobús, delante de cajeros, etc.

## **7. Ejemplos de tareas**

(1) En grupo de tres o cuatro, hacer un proyecto de viaje: elegir una ciudad española que les gustaría visitar, dar las razones de la elección, hacer previsiones económicas para el tiempo de estancia, saber qué medio de transporte convendría coger, hacer una reserva de viaje.

(2) Individualmente, hablar de una ciudad preciosa de tu país, de los medios de

transporte que tiene, de sus puntos atractivos y de los períodos del año en que llegan más turistas.

#### **8. Recursos y materiales de apoyo**

- Billetes de viaje (de autobús, tren y avión)
- Imágenes de los medios de transporte
- Hojas y folletos con información turística de diversas ciudades españolas
- Postales

Las unidades propuestas creemos que se adaptan a las necesidades comunicativas de las alumnas inmigrantes africanas. Además cada unidad posee una motivación en sí misma. De esta forma, pretendemos estimular continuamente el interés de las aprendientes. Otra ventaja de las sesiones es que permiten que a cada paso las alumnas adquieran una habilidad específica y que puedan evaluar su progreso en el aprendizaje.

Cada profesor(a) se puede inspirar en esta propuesta o línea de acompañamiento para conseguir el objetivo comunicativo de las aprendientes. Claro está que deberá readaptarla a su manera en función del material de que dispone, del número de las alumnas, de su edad, de su disponibilidad, de su apertura, de su procedencia, etc., pero teniendo siempre como meta los diferentes ámbitos y situaciones comunicativas en que las alumnas necesitarán utilizar la lengua como herramienta de interacción y de integración.

## CONCLUSIÓN

Llegados al final de nuestro viaje, conviene retomar los ejes principales de reflexión y sacar los resultados a los que hemos llegado. El objeto de estudio versaba sobre la enseñanza del español a mujeres inmigrantes africanas. Más concretamente, se trataba de reflexionar sobre qué metodología conviene utilizar, qué estrategias adoptar y hacia qué objetivos orientar su enseñanza con el fin de facilitar su interacción e integración sociocultural en España, y garantizar de este modo su desarrollo integral.

Nuestro trabajo se ha organizado en tres capítulos. El primero plantea el marco teórico y metodológico que ha orientado nuestra reflexión y acción didáctica. Se trata del método comunicativo con enfoque por tareas, apoyado por tres teorías: una pragmática, otra sociolingüística y otra lingüístico-cultural.

La teoría pragmática es la de los actos de habla de John Austin y John Searle que sostiene que el habla es una herramienta para interactuar con otros hablantes. Hablar es actuar en el mundo social y sobre todo en el interlocutor. Es realizar acciones concretas: preguntar, saludar, informar, aconsejar, ordenar, etc. El habla sirve para materializar la intención comunicativa del locutor y transmitirla al interlocutor. Requiere la participación activa de ambos protagonistas y exige una constante interpretación de la intención comunicativa del hablante.

Sin embargo, el mismo acto de lenguaje puede expresarse de varias formas, ya que la lengua no es un código cerrado. Esta riqueza de expresión puede ser la base de errores de interpretación, sobre todo cuando los hablantes no comparten la misma cultura. Por esta razón, es preciso situar siempre el acto de habla en el contexto sociocultural del hablante. De ahí la importancia de la teoría sociolingüística de M.A.K Halliday. Éste concibe el lenguaje como expresión social, sistema de funcionamiento de signos dentro de una comunidad, conjunto de comportamientos socialmente contextualizados, potencial de significado ligado a situaciones de uso. Con él, vemos que un mensaje, fuera del contexto social de emisión convencionalmente establecido por la sociedad, pierde su sentido y esto perjudica directamente los objetivos comunicativos del locutor. Se crea de este modo situaciones de malentendido.

Más grande es el malentendido cuando ambos hablantes tienen en su origen dos lenguas distintas. Es la esencia de la última teoría: la relatividad lingüística de Sapir y Whorf. Concluyen estos autores que la visión del mundo determina en gran medida la estructura semántica y referencial de una lengua porque, como instrumento de comunicación, la lengua se crea en función de las necesidades comunicativas concretas de la comunidad. Entonces, cada lengua es el reflejo de la cosmovisión de un pueblo. Por lo cual dos hablantes de lenguas distintas pueden concebir la misma realidad de diferente manera. Del mismo, aprender nuevas lenguas implica ampliar su visión del mundo.

El método comunicativo con enfoque por tareas que proponemos para la enseñanza de las alumnas se funda en las tres teorías precedentes que sintetizamos de esta manera: hablar para actuar en el mundo social, utilizar la lengua dentro de su contexto social de enunciación y concebir la lengua como una nueva visión del mundo. Esto permite conseguir simultáneamente la competencia lingüística, sociolingüística, pragmática, intercultural, en una palabra, la competencia comunicativa de las alumnas.

El segundo capítulo presenta y valora nuestro período de prácticas.

Por una parte, hemos estudiado el contexto de aprendizaje de la alumna y hemos reflexionado sobre sus necesidades lingüísticas y culturales. Nos dimos cuenta, al principio de nuestra investigación, de que muchos elementos afectaban a sus condiciones de aprendizaje, entre los cuales podemos mencionar: la falta de confianza en sí misma, las obligaciones familiares, las restricciones culturales, la edad, el estatuto de inmigrante sin trabajo, las condiciones sociales de vida. En cuanto a sus expectativas, lo que le interesaba era aprender la lengua para un objetivo esencialmente comunicativo, es decir para interactuar con otros hablantes en las diferentes situaciones de comunicación.

Por otra parte, hemos observado la acción didáctica de la profesora voluntaria y hemos reflexionado sobre sus efectos en las expectativas de la alumna. Durante el período de prácticas, las clases de la profesora se han resumido en una cuantas acciones: la lectoescritura, la pronunciación, la gramática (determinación de los sustantivos, género y número, conjugación de los verbos), el vocabulario (conocer nuevas palabras, definir las palabras). Esta programación es, a nuestro parecer muy interesante para aprender una lengua, pero insuficiente para poder facilitar el objetivo comunicativo de

alumnas inmigrantes. Más que un saber abstracto, lo que necesitan es el uso práctico de la lengua en las diferentes situaciones comunicativas en las que se encontrarán a diario. Aprendiendo los contenidos lingüísticos fuera de contextos de enunciación, las aprendientes corren el riesgo de tener un rico saber declarativo de la lengua (fonética, ortografía, gramática, semántica, sintaxis, etc.), con dificultad a la hora de expresarse, porque el aprendizaje haya sido descontextualizado de su área de uso real.

Por fin, proponemos nuestra propia programación. Nos interesamos por temas más cercanos a la realidad y a las expectativas de la alumna (la familia, las tareas domésticas, al médico, encontrar el trabajo, fiestas en España, etc.). Las clases se organizan en diversos contenidos según su temática: nociones y funciones, contenidos gramaticales, referentes culturales, saberes y normas interculturales. Observamos más motivación por parte de la alumna, porque aprende cosas concretas para comunicar a diario. De esta forma, la enseñanza se hace más cercana a sus intereses. La conclusión que sacamos es que las características del diseño, los métodos de enseñanza y los contenidos, el material utilizado pueden ser unos elementos de motivación o de desánimo para las aprendientes.

El tercer capítulo es una propuesta didáctica, a la luz de los planteamientos teóricos y metodológicos, de lo experimentado durante las prácticas y de las necesidades reales de comunicación de las alumnas. La propuesta didáctica se organiza en 12 unidades didácticas: (1) Saludos y presentaciones, (2) La familia. ¿Cómo es...?, (3) La casa y las tareas domésticas, (4) Horarios y acciones cotidianas, (5) La comida, (6) Ir de compras, (7) La ciudad y la vivienda, (8) Salud, higiene y estética, (9) El mundo profesional...encontrar el trabajo., (10) Trámites y documentos, (11) ¿Qué tal el verano pasado?, (12) Planes y viaje. Para cada unidad didáctica, ampliamos las nociones o el léxico esencial que las alumnas han de conocer, las diferentes funciones del lenguaje que pueden producir en ámbitos y situación comunicativa relacionados con la temática, los ejemplos de exponentes lingüísticos para dichas funciones, los contenidos gramaticales necesarios para producirlos, los referentes culturales, normas, saberes, comportamientos sociales así como habilidades y actitudes interculturales de los que precisarán para el éxito de la comunicación en este contexto determinado. Por fin,

presentamos unos ejemplos de tareas que se pueden desarrollar dentro o fuera del aula, así como unas muestras de recursos y materiales de apoyo.

A la cuestión inicial de saber qué metodología, qué estrategias, qué objetivos y qué contenidos debe tener la enseñanza a mujeres inmigrantes africanas con vista a su interacción e integración sociocultural en España, podemos responder con algunas conclusiones que sintetizan los resultados de nuestras reflexiones:

- La enseñanza debe atender a las necesidades reales de comunicación y las expectativas específicas de las alumnas.
- Las alumnas deben estar en el centro de su propio aprendizaje y el(la) profesor(a) sólo ha de servirles de guía.
- Se debe enseñar la lengua, no como un código abstracto de signos lingüísticos, sino como un código en un contexto, un sistema de funcionamiento de signos dentro de una comunidad, una herramienta de acción sobre el mundo y de interacción con otros hablantes.
- Se debe enseñar la lengua siguiendo el modelo: “ámbito – situación – funciones - nociones”. Por ejemplo: al médico, siendo paciente, se debe enseñar a las alumnas cómo expresar sensaciones físicas, qué nociones utilizar, qué contenido gramatical, etc. para que puedan elegir formas de lenguaje apropiadas al tipo de situación a las que se encuentran y que puedan utilizar la lengua en contextos reales.
- La didáctica de la lengua ya no debe contemplar solamente la competencia lingüística, sino también la dimensión social de la lengua. Hace falta enseñar la lengua con las cualidades esenciales de la sociedad que la usa, para que las alumnas adquieran habilidades para actuar de manera adecuada en la comunidad de habla. Esto facilitará la interacción con otros hablantes y contribuirá a paliar problemas de interpretación de las intenciones comunicativas del locutor.
- Es importante enseñar la cultura a inmigrantes, porque no basta con conocer una lengua para poder comunicarse con ella. La diferencia de percepción del mundo que tiene cada hablante en un contexto de diversidad lingüística y cultural crea malentendidos, debidos a que cada uno concibe la misma realidad de forma

diferente en función de sus convenciones sociales. Entonces, mientras aprenden a hablar, las alumnas deben aprender simultáneamente los contextos, comportamientos, valores sociales y culturales asociados a las palabras. Deben aprender a actuar como miembros de esta sociedad. Deben adoptar la visión del mundo de los hablantes, entender sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y valores. En efecto, conocer la visión del mundo del interlocutor es una clave para limitar situaciones de malentendido y de choques culturales, solucionar situaciones de conflicto y, en suma, garantizar una interacción o comunicación exitosa.

- La enseñanza debe contemplar la competencia existencial de las alumnas, como hablantes interculturales. Ha de abrirlas a la diversidad cultural, tiene que fomentar actitudes de tolerancia, manejo o control de los factores afectivos, y ha de prepararlas para la gestión y mediación en conflictos interculturales.
- Los recursos y materiales han de ser variados y diversificados. Se debe dar mayor importancia a materiales reales y auténticos, que familiarizan a las alumnas con todo lo que encontrarán en la vida real. Esto es una fuente más de motivación y da menos monotonía a las clases.
- Las tareas deben ser actividades prácticas de uso de la lengua en función de objetivos comunicativos y según diversas situaciones comunicativas. Las alumnas deben aprender la lengua usándola, en contextos o situaciones reales de comunicación, como sucede en las situaciones de aprendizaje natural. Las diferentes actividades deben tener una tipología variada y permitir trabajar de manera integrada las cuatro destrezas. Se debe privilegiar trabajos en parejas o en grupos más o menos reducidos para fomentar una acción abierta y permitir la intervención activa de los alumnos y sus aportaciones personales. Las actividades han de ser todas motivadoras y permitir a las alumnas conseguir un objetivo determinado y valorar su evolución en el aprendizaje.
- En fin, la enseñanza debe contemplar la formación integral de las alumnas y su pleno desarrollo. Deben ser capaces, después de un curso de español, de integrarse plenamente en la sociedad española en los diferentes ámbitos de su vida, de hacer cosas con la lengua, relacionarse con su entorno, salir airoso de toda situación de comunicación en la cual se encuentren en su vida diaria.

Todos estos elementos darán a las alumnas herramientas para conseguir sus objetivos comunicativos. Del mismo modo, permitirán una enseñanza del español más cercana a la realidad de las aprendientes, una enseñanza que facilite su interacción e integración sociocultural en España y que garantice del mismo modo su desarrollo integral.



## BIBLIOGRAFÍA

1. ALARCÓN COLLADO, L. – LOPEZ GARCÍA, P. M<sup>a</sup>. (1992). “¿Qué hacer con las palabras?” en *Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Granada.
2. ALONSO, E. (2000). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa.
3. AUSTIN, J.L. (1991). *Quand dire c'est Faire*. Paris: Seuil.
4. BENÍTEZ PÉREZ, P. (1994). “Léxico real / léxico irreal en los manuales de español para extranjeros” en Montesa Peydró y Garrido Moraga. *Actas del II Congreso Nacional de ASELE*. Málaga. Pág. 325 – 333.
5. BLANCO, C. (1990). *La integración de los inmigrantes en Bilbao*. Bilbao: Ayuntamiento de Bilbao.
6. CABAÑAS MARTINEZ, M. J. (2009). *La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares*. Málaga: Asele.
7. Cáritas Diocesana de Lleida: [www.caritaslleida.net](http://www.caritaslleida.net) ).
8. CASSANY, D. (2000). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
9. Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE*. en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)
10. CONSEJO DE EUROPA. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.
11. COROMINA, E. RUBIO, C. (1996). *Técnicas de escritura*. Barcelona: Teide.
12. CORTÉS MORENO, M. (2005). “¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de una lengua extranjeras?” *Cauce: Revista de filología y su didáctica* 28, pp. 89 - 108. Consultable en línea:

13. DORTIER, J.-F. (2001). *Le langage. Nature, histoire et usage*. Auxerre : Editions Sciences. Humaines.
14. FAJARDO AGUIRE, A. (1993). “Los vocabularios básicos” en Montesa Peydró y Garrido Moraga. *Actas del III Congreso Internacional de ASELE*. Málaga. Pág. 215 – 222.
15. GARCÍA GARCÍA, P. (2004). “Claves interculturales en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de español segunda lengua” URL: <http://www.ub.es/filhis/culturele/pgarcia.html>
16. GARCÍA PAREJO, I. (2004). “La enseñanza del español a inmigrantes adultos” en Sánchez, J. y Santos, I. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / como lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. Págs. 1259 - 1277.
17. GARRIDO, A. y MONTESA, S. (2001). “Foreign language teaching and the utilization of literary texts” en *L2 Beyond. Teaching and Learning Modern Languages*, New York: Legas, 2001, pp 418 – 429.
18. GOMES DEL ESTAL VILLARINO, M. (2008). “La enseñanza en el aula de español como L2 para el alumnado inmigrante”, en I. Ballano (coord.) *I Jornadas sobre lenguas. Currículo y Alumnado Inmigrante*, Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 83 - 94. Consultable en línea:
19. GOMÉZ MOLINA, J.R. (1997). “El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica” en *Reale*, 7. Universidad de Valencia. Pág 69 – 93.
20. González Mangas, G. y MARCOS DE LA LOSA, M. C. (2000). *Técnicas de conversación telefónica*. Madrid: Edelsa.
21. GREIMAS, A. J. (1970). *Du sens*. Paris: Seuil.
22. HALLIDAY, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de cultura económica.

23. HERNANDO CALVO, A. (2009). “Aprender a vivir en español. La competencia existencial en el desarrollo del alumno como hablante intercultural” en *Boletín ASELE*, nº41. Pág. 17 - 27.
- [http://segundaslenguaseinmigracion.com/enze\\_anzal2/gomezdelestaljornadas.pdf](http://segundaslenguaseinmigracion.com/enze_anzal2/gomezdelestaljornadas.pdf)
24. IGLESIAS CASAL, I. y PRIETO GRANDE, M. (1998). *Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español*. Madrid: Edinumen.
25. Instituto Cervantes (1993) *Plan curricular del Instituto Cervantes. La enseñanza del español como lengua extranjera*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes.
26. INSTITUTO DEL TERCER MUNDO (2005) *Guía del mundo. El mundo visto desde el sur. 2005/ 2006*. Uruguay: Fundación santa maría.
27. ISABEL SANZ, F. (2008). Carteles didácticos para el aprendizaje de español como nueva lengua para inmigrantes. Madrid: Cruz Roja Española.
28. JIMENÉZ JIMENÉZ, B. (2000) *Evaluación de programas, centros y profesores*, Madrid: Síntesis Educación.
29. Lüning, M. “Aprendizaje creativo del vocabulario”. 1996. en *La enseñanza del léxico español como lengua extranjero. Iberoamericana*.
30. LUQUE DURÁN, J. de D. (2001). *Aspectos universales y particulares del léxico de las lenguas del mundo*. Granada : Granada Lingvistica.
31. MALGESINI, G. y GIMÉNEZ, C. (1997) *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: La Cueva del Oso.
32. MARTÍN SÁNCHEZ, M. A. (2008) “El papel de la gramática en la enseñanza - aprendizaje de ELE”, *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos* 3, pp. 29 - 41. Consultable en línea:
33. PINILLA, R. ACQUARONI, R. (2002). *¡Bien dicho! El español por destrezas*. Madrid: SGEL.
34. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2008) *Diccionario de la Lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, S.A. I y II.

35. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2008). *Diccionario de la Lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, S.A. I y II.
36. ROMERA CASTILLO, J. (1992). « Introducción a la semiótica (Notas bibliográficas) » en *Introducción a la semiótica*. Madrid: UNED.
37. SÁNCHEZ DELGADO, P. (2005): “La intervención didáctica”. En Sánchez Delgado, P (coord.): *Enseñar y Aprender*. Salamanca: Ed. Témpora s.a. 101-116
38. SÁNCHEZ, I. y CASTILLO, A. (2003). “Actividades Interculturales (I)”.URL: : [http://www.ub.es/filhis/culturele/activ\\_cult.html](http://www.ub.es/filhis/culturele/activ_cult.html)
39. SILES ARTÉS, J. (1998). “Ejercicios léxico – semánticos” en *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Ediciones de la Universidad de Castillo – La Mancha: Cuenco
40. TALENS, J. (1983). « Práctica artística y producción significativa » en *Elementos para una semiótica del texto artístico*. Madrid: Cátedra. Pág. 15 - 60.
41. Vanesa Fernández Ríos y Paula González García (2009) “El español para niños: estrategias para la enseñanza del léxico”. en [cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/manchester\\_2009/06\\_fernandez-gonzalez.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2009/06_fernandez-gonzalez.pdf)
42. VILA, I. (2000) “Inmigración, educación y lengua propia” en *La Inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación “la caixa”. Págs. 145 - 165.

#### **MANUALES DE ENSEÑANZA CONSULTADOS PARA LA PROPUESTA DIDÁCTICA**

1. ALCOBA, S., GÓMEZ ASENCIO, J. y BORREGO NIETO, J. (2002). *Es español 1. Nivel inicial*. Madrid: Espasa Calpe, S.A.
2. ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M.A., BLANCO CANALES, A., TORRENS ÁLVAREZ, M.J. ALARCÓN PÉREZ, C. (2005). *Vuela 1*. Madrid: Anaya.

3. BLANCO, R., GÓMEZ, R., NICOLÁS, S., OLIVA, C., REIG, M., DE GAUNA, M.R., y VÁZQUEZ, R. (2004). Prisma. Método de Español para extranjeros. Continúa. Madrid: Edinumen.
4. BUESO, I., GÓMEZ, R., OLIVA, C., PARDO, I., DE GAUNA, M.R., y VÁZQUEZ, R. (2002) Prisma. Método de Español para extranjeros. Comienza. Madrid: Edinumen.
5. CORPAS, J. , GARCÍA, E. y GARMENDIA, A. (2004). *Aula 1. Curso de español*. Barcelona: Difusión.
6. DOMÍNGUEZ, P., BAZO, P. y HERRERA, J. (2000). *Actividades comunicativas. Entre bromas y veras....*Madrid: Edelsa.
7. GARCÍA DE LA CONCHA, V. (1997). *Viaje al español 1*. Madrid: Santillana.
8. GRACÍA FERNÁNDEZ, N. SÁNCHEZ LOBATO, J. (1998). *Español 2000. Nivel elemental*. Madrid: SGEL.
9. ISABEL SANZ, F. y DIAZ FERNÁNDEZ, C. (2008). Horizontes. Español como nueva lengua. Madrid: Cruz Roja.
10. SANS BAULENAS, N., MARTÍN PERIS, E. y GARMENDIA, A. (2011). Bitácora. Barcelona: Difusión.

## **ANEXOS**